

VALUES AND VALUE EDUCATION ACCORDING TO STUDENTS OF EDUCATION FACULTY*

Osman SABANCI

*Assist. Prof. Dr., Gazi University, Turkey, osmansabanci@gazi.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-4711-0227*

Ali ALTİKULAÇ

*Assoc. Prof. Dr., Çukurova University, Turkey, aaltikulac@yahoo.com,
ORCID: 0000-0003-0792-265X*

Received: 29.07.2020

Accepted: 28.11.2020

Published: 15.12.2020

ABSTRACT

This study aims to put forward students' opinions about value education and values the students who were in the 3rd and 4th grade of education faculty. Survey model was used as the main research design in the study. A criterion sampling method was used to determine the participants. As the study group, a total of 472 pre-service teachers who were studying at 3rd and 4th grade in the Faculty of Education Social Studies Education, Primary Education, Pre-school Education, Science Education and Turkish Language Teaching departments from two different state universities were included in the survey. "Value Education Written Opinion Form" prepared by the researchers was applied to pre-service teachers in order to collect the data. In addition to the personal information questions about the variables of gender, department and value education, there were open-ended questions to determine their views about what values were considered more important by the pre-service teachers, how to teach and evaluate values. In the process of developing the form, the questions prepared by the researchers were presented to the experts' opinions and necessary corrections were made according to the feedback. The intelligibility of the resulting draft form was tested by applying to a sufficient number of pre-service teachers for trial. After this application, the form was made ready for the actual application as a result of the necessary arrangements. The data obtained through the form was analyzed by means of content analysis method and presented in the form of tables; findings were discussed with the support of the literature. This comparative study has revealed possible similarities and differences on views of the pre-service teachers with different branches who have studied in different departments of the Faculty of Education.

Keywords: Education Faculty, Value education, Pre-service teacher.

*This article was presented at International Symposium of Education and Values (ISOEVA) in Bodrum, Turkey, 5-8 October, 2017.

This study was supported by the Scientific Research Projects Unit of Çukurova University within the scope of SBA-2020-12516 project.

INTRODUCTION

Humans are social beings and they have to use a common living space with other people for various reasons. Within the framework of this common life, there are a number of social, political, moral and cultural principles and rules that enable people to live together. The majority of these principles and rules that are adopted by the society constitute values (Kılcan, 2013). One of the main aims of education at schools is to raise individuals in accordance with the values and norms of society. Considering this aim, it is apparent that the nature of value education is needed to be analyzed. Although values are important issues that should be built up and developed through education, the necessary importance cannot be given within the scope of educational sciences in general. One of the reasons for this might be the fact that value education is, in some ways, given to the other institutions rather than schools (Doğanay, 2006).

When children are born, they are surrendered with a specific culture and also with the values that will guide them in society. Almost none of these values are innate, so they need to be acquired through education. In several processes of getting social, children learn moral and ethical principles that are constructed, experienced and reflected by society. They constantly develop new cognitive and motor skills, at the same time, they get some ideas about morals. In other words, they learn to discriminate between the 'good' and 'bad' and in the light of this discrimination, they learn how to decide. In addition, moral development includes being strong enough to act in accordance with the 'morals' even if the 'good' way is more complex or hard. The moral development of the children is affected by several factors such as interpersonal relations (with family, peers, teachers...etc.) and physical, cognitive, emotional, and social skills (Oswalt, 2010).

Value is defined as an abstract measure, which is used to determine the importance of something (TDK, 2009). While Güngör (1998) defines value as the belief that something is desirable or not, and Çelikkaya (1996) defines value as any belief, feelings, thoughts, behaviors, rules or rules of social, human, ideological or divine origin that are accepted, adopted and kept alive within a society, an ideology or among people. Roakeach (1973) defines value as a permanent belief that a certain purpose of behavior and existence is preferred to its opponents personally and socially. According to Ministry of Education (2005), values as common thoughts, aims, basic moral principles or beliefs that are considered as necessary and correct by most of the members of society in order to enable a social group's or society's existence, unity, functionality, and continuity.

Values that exist in the base of all cultures are the principles describing what is important, valuable and demandable. These abstract thoughts or values guide people or give meaning to the things they do (Giddens, 2000). Theoreticians consider values as criteria that are used by people for selecting actions, justifying these actions and evaluating themselves. They are also considered as a measurement tool that people use for this evaluation. Here, values are seen as criteria that pertain to objects instead of qualities (Schwartz, 1992).

Values are the standards and criteria that we use for judging whether something is good or bad, positive or negative, nice or unkind. There are basic and core values that are shared by each of us. These are independence, freedom, wisdom, courage, safety, pleasure, social acknowledgment, self-respect, honesty, cleanliness,

happiness, real friendship, helpfulness, equality, broadmindedness, joy, love, responsibility, etc. (Martorella, Beal & Bolick, 2005; Rokeach, 1968; Shaver & Strong, 1976).

Values are the foremost factors that enable individuals to control themselves and societies to control individuals (Yazıcı, 2006). There are several restrictive social limitations that are designed by societies, and these limitations come to existence in historical process (Armstrong, 1980). The most basic feature of values is that they are unifying phenomena adopted by society or individuals. They are the criteria believed to meet the social needs of the society and for the well-being of individuals. They are judgments that concern not only consciousness but also emotions and excitement. Values are motives that take place in the individual's consciousness and direct behavior (Özgüven, 1999).

According to John Dewey, a value is a thing that needs to be respected, appraised, and appreciated with priority. It is the action of reaching something and conserving it and also the action of judgment on the amount of worth and its nature while comparing it with other things (Venkataiah, 2007). According to Zecha (1999) values are true for a single person under certain conditions in a certain community. Different societies adopt different lifestyles, ethical judgment, and legal sanction. It is nearly impossible for a person to have and support a universal moral. Furthermore, although they tend to adapt themselves to the community they live in, value judgments of individuals on what is right or wrong are different from each other. Considering this, values are entirely subjective. However, humans are social; they exist and live in a community. Therefore, the aim of value education is to give information about the rules for healthy relations with others and also to teach the skills for applying these rules wisely (Aspin, 2007).

According to the idealist understanding, value education includes teaching students to model the valued behavior and good people prototypes in general (Yel & Aladağ, 2012). Lickona (1992) points out that value education is a basis for a democratic society. According to him, if democracy means self-government, people should first be provided with a fair and independent society. This means a society in which people are at least 'good'. People who understand democracy and are in agreement about the moral dimension are always interested in respecting others' rights, accepting laws, volunteering to join public, and the wellbeing of the society (Lickona, 1992 cited in Akbaş, 2008).

There are many different views on how values should be evaluated. For the evaluation of students' moral development, specially designed tests used by psychologists need to be applied. On the other hand, in the light of students' words they use, comments and behaviors in the classroom during their daily school lives, it is possible for teachers to evaluate the moral development of students almost in a perfect way. There is no reason not to include this kind of observations and opportunities for the evaluation of developments into the evaluation of academic developments (Wringe, 2006).

Teachers affect the moral development of their students consciously or unconsciously. In the classrooms, they implement the education policy and pedagogical vision of the school and also their own cultural and pedagogical background. Teachers express values through the materials they choose, examples they give, contents of the

subjects and their style of guiding students (Gudmundsdottir, 1990). A teacher may convey the values but at the same time, they may create situations where different views on value are compared with each other. During the process of education, teachers serve as a role model. Students do not have to emulate that role model, but they are inevitably confronted with this (Leenders & Vaugelers, 2009). Teachers may reflect a pedagogical vision through which a specific citizen type is predominated. Different types of citizenship such as individualist citizenship and critical democratic citizenship exist in the literature. Different types of citizenship bring about different educational implementations (Goodman, 1992; Apple & Beane, 1995). Not only the expectations of other people, general education policy and unique atmosphere of the school, but also the specific value judgments that teachers have are the biggest decision makers on what students should be educated for.

Values and values education in schools issue in Turkey has started to be addressed in a planned manner after 2004. It has become an area of research on which many studies have been made after it has been mentioned openly in the curriculum since 2004 (Ulusoy & Arslan, 2016). When we look at studies related to values education in Turkey, 32 pre-service teachers participated in the study of Yazar (2012), in which he examined pre-service teachers' views on values... According to the findings of the study, it is seen that the main values that direct the lives of pre-service teachers are spiritual values, followed by economic and religious values. It is understood that the teacher candidates think that the family plays an important role in the acquisition of values and that families should be educated about the acquisition of values. In the study by Bayırlı et al. (2020), in which they tried to reveal teachers' experiences in the implementation of values education and their opinions based on these experiences, 10 teachers participated. As a result of the research, it has been determined that teachers see values education as necessary due to the changes in our society and culture, teachers mostly use the approaches of learning through inculcation and action / behavior during values education, and that the value education activities have a positive effect on students. In his research, Sayın (2020) examined the opinions of teachers working in primary schools on values education and found that teachers had the idea that values education was necessary. Oğuz (2012) aimed to reveal the opinions of teacher candidates on values and values education in his research. As a result of the analysis of the data, it is seen that the teacher candidates mostly agree with the types of universalism, helpfulness and security. Their views on value education can mostly be grouped under the headings such as being a model, benefiting from experiences, and providing environments where students can express their thoughts.

The values given to the pre-service teachers are twofold: The first is to show the values in their own behaviors and set an example for the students, and the second is to learn how the education should be given to the students. There are principles and standards that determine the behaviors and attitudes expected from teachers in schools. It is one of the most important goals of teacher education that prospective teachers who will train the next generations learn national and universal moral rules and demonstrate in their behavior. A teacher lacking values such as integrity, honesty, reliability, justice, tolerance, democracy, responsibility, love and respect cannot be expected to be beneficial to students. All individuals develop themselves with values education he received and creates his own values system. All pre-service teachers take compulsory or optional values education course

during pedagogical formation education. Pre-service teachers' views and preferences regarding values are important due to the education and life experience they receive. The aim of this study is to comparatively investigate the values abided by pre-service teachers of different teaching fields in faculty of education and also their perceptions of value education.

METHOD

This section includes the research design, study group, data collection tool, and analysis.

Research Design

The survey model, as one of the general research designs, was used for the current study. This model is an attempt to obtain data from members of a population to determine the current status of that population with respect to one or more variables (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Research aimed at collecting data to determine specific characteristics of a group is called survey research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Surveys are non-experimental research designs that are based on questionnaires and interviews (Burke Johnson & Christensen, 2017). In other words, survey designs aim to describe a past situation or an existing situation in its current condition (Karasar, 2006).

Study Group

Table 1 and Table 2 below present demographical data about the participants. In this study criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was employed. Criterion sampling is the creation of observation units in a research from people, events, objects or situations with certain qualities (Büyüköztürk et al., 2012). Another definition is that criterion sampling involves selecting cases that meet some predetermined criterion of importance (Patton, 2001, p. 238). The basic understanding here is the study of all situations that meet a set of predetermined criteria (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Table 1. Demographical Characteristics of Participants

| Variable | Frequency | Percentage |
|---------------------|------------------|-------------------|
| Universities | | |
| A | 304 | 64.4 |
| B | 168 | 35.6 |
| Total | 472 | 100 |

A number of criteria were taken into account in the determination of the two universities as the study group. The first criterion is that University A represents a university established in the city center, and University B represents the rural area. The second criterion is that University A is an older institution while University B is a newer institution. In addition, universities in different regions were selected to increase the scope validity of the study.

Table 2. Distribution of the Participants in terms of Departments, Grades and Gender

| Variable | Frequency | Percentage |
|---------------------------|------------|------------|
| Gender | | |
| Female | 357 | 75.6 |
| Male | 113 | 24 |
| Invalid | 2 | 0.4 |
| Department | | |
| Social Studies Education | 124 | 26.3 |
| Pre-school Education | 120 | 25.4 |
| Primary Education | 101 | 21.4 |
| Science Education | 84 | 17.8 |
| Turkish Language Teaching | 43 | 9.1 |
| Grade | | |
| 3 rd grade | 330 | 69.9 |
| 4 th grade | 142 | 30.1 |
| Total | 472 | 100 |

For the present study, 472 pre-service teachers who were studying educational sciences in different departments of two state universities were included. When descriptive statistics of the participants were analyzed, it was seen that of all the 472 participants, 75.6% were female (n=357) and 24% were male (n=113). On the other hand, when the participants were analyzed according to the variable of the departments they were studying in, it was seen that 26.3% (n=124) of the participants were studying Social Studies, 25.4% (n=120) were studying Pre-school Education, 21.4% (n=101) were studying Primary Education, 17.8% (n=84) were studying Science Education, and 9.1% (n=43) were studying Turkish Language Teaching. According to the variable of 'grade', of the 472 participants, 69.9% (n=330) were 3rd grade and 30.1% (n=142) were 4th grade students. In the research, the selection of 3rd and 4th grade students was effective in both completing the curriculum, participating in more questionnaire studies and accepting to participate in the research. Participants took courses in which knowledge about values and value education, special teaching methods for observing and applying this knowledge, community service practices, school experience and teaching practice lessons were provided.

Data Collection Tool and Analysis

In order to collect the data, "Value Education Interview Form" prepared by the researchers was applied to the pre-service teachers. The interview began with questions about participants' personal information such as gender, their departments at the university and whether they took a course about value education before or not. Later, participants were asked to complete 4 open-ended questions about their views on how values should be taught and evaluated, and which values were important for them. The first question was designed to find out which values were the most important for pre-service teachers and why. The second question was designed to ascertain whether values were teachable or not. In the third question, participants were asked to indicate three effective methods they intended to use in the future for teaching values and give reasons. The final question of

the interview was for eliciting information on the evaluation of the methods preferred by pre-service teachers in order to evaluate value education.

In the process of developing the interview form, firstly the experts analyzed the questions generated by the researchers, and then necessary corrections were made. For this revision process of the interview questions, 5 experts consisting of two field experts, a linguist, an expert on assessment and evaluation and an expert on psychology and counseling were asked for their opinions. Once the experts analyzed the questions, the draft form of the interview form was applied to a sufficient number of students so that the understandability was checked. Following this pilot interview, the form was revised again and prepared for the real implementation. On the completion of the interview form in two different universities, the researchers coded the data. Then the codes were compared by the researchers. After this process, the coding procedure was completed. For assessing the reliability of the study, the reliability formula developed by Miles and Huberman (1994) was used: “Reliability = Agreement/ (Agreement + Disagreement) × 100” (Miles & Huberman, 1994). Using this formula, the agreement percentage was calculated. The general agreement percentage for all the questions calculated by two researchers was 0.95 (Yıldırım & Şimşek, 2016). In addition, randomly selected data (25% of all data set) was analyzed by the third researcher and agreement percentage was computed as 93.3. As the agreement percentages were above 70%, it was considered as reliable (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Descriptive analysis was used to analyze the data obtained through the interview forms. Results about the views of pre-service teachers on value education were shown on tables. The main aim of descriptive analysis is to summarize and interpret the obtained data according to the themes that are previously determined (Yıldırım & Şimşek, 2016). According to Özden and Saban (2017), in descriptive studies, data are obtained for the aim of describing a specific group (p. 3). Later, the results were interpreted and discussed with supports from literature. The present study is a comparative study, so it has revealed possible similarities and differences among the views of pre-service teachers who studied different fields in different departments of the faculty of education on values and value education. For the reliability and validity procedures, strategies such as purposive sampling, detailed description, and confirmability were used (Strauss & Corbin, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2016). Direct quotes were given in some parts of the study, and some letters were used as abbreviations. Within this respect, for the two state universities where the study was carried, A was used while mentioning the state university in central Anatolia Region and B for the other university located in Mediterranean Region. Moreover, for describing the participants, 5 letters were used. The first letter represented the university, the second letter represented the university department, the third letter represented the gender, the fourth letter represented the grade, and the fifth letter represented the number of the participant. For instance, for the abbreviation ‘A, SSE, M, 4, 12’, A means the participant was in the university located on Central Anatolia Region; SSE means the participant was studying in Social Studies Education department; M means the participants was male, 4 means he was a 4th grade student and 12 was the number of the participant. The abbreviations of the departments are SSE: Social Studies Education, TLT: Turkish Language Teaching, SE: Science Education, PSE: Pre-school Education and PE: Primary Education.

FINDINGS (RESULTS)

In this section of the research, the data obtained from open-ended questions are presented in tables in a comparative way. The first step in this process was to find out the indispensable values for pre-service teachers in their present lives (see Table 3). Once the most important values were revealed, preservice teachers were then asked whether they had taken elective courses on value education before. The data is shown in Table 4. Thirdly, preservice teachers' views on the necessity of value education were elicited (see Table 5). Following this step, preservice teachers were asked to rank 3 of the values that were present in the education programs of their departments and give reasons (See Table 6). Later, preservice teachers were asked to indicate their opinions about the teachability of the values (See table 7). Participants were then asked to mention the effective methods and techniques for value education that they would use in their classrooms in the future and give reasons (See Table 8). Lastly, preservice teachers were demanded to explain the effective measurement and evaluation techniques or methods that they could use for evaluating their value teaching process and give reasons (See Table 9).

Table 3. Distribution of the Most Frequent Values Indicated as Indispensable for Life by Participants

| The value in their life | Family | | | | Respect | | | | Honesty | | | | | |
|---------------------------|--------|------|----|------|---------|------|----|------|---------|-----|----|------|----|------|
| | Gender | | | | | | I | | | | | | | |
| Departments | n | % | n | % | n | % | N | % | n | % | n | % | | |
| Social Studies Education | 5 | 6.6 | 8 | 33.3 | 14 | 24.1 | 13 | 81.3 | - | - | 18 | 30.5 | 9 | 64.3 |
| Turkish Language Teaching | 2 | 2.6 | 4 | 16.7 | 3 | 5.2 | - | - | 1 | 100 | 2 | 3.4 | 2 | 14.3 |
| Science Education | 29 | 38.2 | 2 | 8.3 | 9 | 15.5 | - | - | - | - | 14 | 23.8 | - | - |
| Pre-school Education | 26 | 34.2 | 4 | 16.7 | 16 | 27.6 | - | - | - | - | 12 | 20.3 | - | - |
| Primary Education | 14 | 18.4 | 6 | 25 | 16 | 27.6 | 3 | 18.7 | - | - | 13 | 22 | 3 | 21.4 |
| Total(%100) | 76 | | 24 | | 58 | | 16 | | 1 | | 59 | | 14 | |

F: Female M: Male I: Invalid

In response to question 1, 21.3% of female teacher candidates (n= 76) and 21.2% of male teacher candidates (n = 24) evaluated the family value first.. Respect, which is the most repeated value in the second rank, was chosen by 16.2% of women (n = 58) and 14.2% of men (n = 16) according to gender. Honesty was the third value that was stated by 16.5% of female participants (n=59) and 12%, 4 of male participants (n=14). Following values were fairness (n= 27), patriotism (n= 23), love (n= 21), freedom (n= 15), independence (n= 13), tolerance and trust (n = 9), equality, responsibility. and self-confidence (n= 7), respect for differences and self-esteem (n= 6), cleanliness (n= 4), self-control (n= 3), peace, love of nature, aesthetics, giving importance to being healthy, historical awareness and helpfulness (n= 2), diligence, solidarity, adopting a democratic attitude, sensitivity to the natural environment, ethics, cooperation, integrity, flag, humanity and empathy (n= 1).

Table 4. Data about Whether Pre-service Teachers Had Taken Any Course about Value Education

| The value in their life | No | | | | Yes | | | | Invalid | | | | | |
|---------------------------|---------|------|---------|------|--------|-----|--------|------|---------|------|---|------|---|-----|
| Universities | 255 (A) | | 131 (B) | | 45 (A) | | 37 (B) | | 4 (A) | | - | | | |
| Gender | F | | M | | I | | F | | M | | F | | M | |
| | n | % | n | % | N | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Departments | | | | | | | | | | | | | | |
| Social Studies Education | 41 | 13.3 | 23 | 30.3 | - | - | 24 | 52.2 | 34 | 94.4 | 1 | 33.3 | 1 | 100 |
| Turkish Language Teaching | 24 | 7.8 | 15 | 19.7 | 2 | 100 | 1 | 2.2 | - | - | 1 | 33.3 | - | - |
| Science Education | 72 | 23.4 | 9 | 11.8 | - | - | 2 | 4.3 | 1 | 2.8 | - | - | - | - |
| Pre-school Education | 101 | 32.8 | 10 | 13.2 | - | - | 9 | 19.6 | - | - | - | - | - | - |
| Primary Education | 70 | 22.7 | 19 | 25 | - | - | 10 | 21.7 | 1 | 2.8 | 1 | 33.3 | - | - |
| Total(%100) | 308 | | 76 | | 2 | | 46 | | 36 | | 3 | | 1 | |

In response to the second question that asks, “Have you ever taken any elective courses about value education?”, the majority of the participants reported that they did not take any courses about value education. The distribution of the pre-service teachers studying in university A who answered ‘yes’ to this question according to their departments is as the following: Social Studies Education (n=29) (64.4%), Turkish Language Teaching and Science Education (n=1) (2.2%), Pre-school Education (n=5) (11.1%) and Primary Education (n=9) (20%). Moreover, the distribution of the preservice teachers studying in university B who answered ‘yes’ to this question according their departments is: Social Studies Education (n=29) (78.4%), Science Education (n=2) (5.4%), Preschool Education (n=4) (10.8%) and Primary Education(n=2) (5.4%). This reveals that pre-service teachers studying in the department of Turkish Language Teaching in university B did not take any elective courses about value education.

Thus, whilst a minority of the participants in university A (n=45) and university B (n=37) indicated that they had taken elective courses about value education, the majority of the preservice teachers in university A (n=255) and in university B (n=131) mentioned that they had not taken any courses. Four of the preservice teachers in university A did not answer this question.

Table 5. Distribution of Most Frequently Repeated Views of Pre-service Teachers Studying Social Studies on the Necessity of Value Education

| Views | Frequency | Percentage | Distribution of reasons | Frequency |
|---------------------|-----------|------------|--|-----------|
| Yes | 28 | 93.3 | Necessity-Purpose-Indispensable factor | 24 |
| | | | | 14 |
| | | | Raising good citizens Daily life | 12 |
| No | - | - | | |
| To a certain extent | 2 | 6.7 | Completion at school | 6 |
| | | | Starting in family | 2 |
| | | | Value education is not necessary | 1 |
| Total | 30 | 100 | Total | 59 |

Below are some of the examples of the comments made by the participants who answered 'yes' to the question about the necessity of value education:

"In order to grow students as a good citizen and helpful individuals for the society, make them learn community rules and traditional manner rules, pre-service teachers should transfer their knowledge on values related to all these issues into their students. Children proceed step by step for becoming a good citizen in the light of the values about morals, social rules and etiquettes that their teachers explain and bring out" (A, SSE, F, 4, 1).

"Values are very important in daily life. The main aim of social studies is to raise good citizens. Thus, value education is essential for social studies courses. Only through social studies courses, students can learn about values. The content of other courses are not suitable for teaching values. Values education enables teachers to raise conscious citizens" (A, SSE, M, 3, 17).

Some of the comments made by participants indicating that value education is necessary to some extent are given below:

"Certain values are learned in the family or through communication with friends, in the district or city where students live and also through education. As different values are learned in different statues and situations, only values that are needed at school or that are easy to retain at school should be taught in a school environment" (A, SSE, F, 4, 19).

"Value education of people should begin in their family environment; they should be attained at young ages. Students should begin to grasp values and develop good behaviors in their family, not at school. So value education or enabling students to acquire these values is not necessary. At schools, values can just be covered by teachers shortly, not in details" (A, SSE, M, 4, 22).

Table 6. Distribution of three Values Put in Order by Pre-service Teachers that Are Present in Education Program of Their Departments

| Values in the education programs | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------------|------|----|------|---------|------|----|------|------------|-----|----|------|----|------|
| | Value 1 | | | | Value 2 | | | | Value 3 | | | | | |
| | Giving importance on unity of family | | | | Respect | | | | Patriotism | | | | | |
| Gender | F | | M | | F | | M | | I | | F | | M | |
| Departments | n | % | n | % | N | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Social Studies Education | 12 | 13 | 11 | 39.3 | 7 | 13.7 | 5 | 38.5 | - | - | 9 | 20.4 | 10 | 52.6 |
| Turkish Language Teaching | 6 | 6.5 | 5 | 17.9 | 3 | 5.9 | 1 | 7.7 | 2 | 100 | 7 | 15.9 | 4 | 21.1 |
| Science Education | 35 | 38 | 1 | 3.6 | 10 | 19.6 | 3 | 23 | - | - | 5 | 11.4 | 1 | 5.3 |
| Pre-school Education | 22 | 24 | 3 | 10.7 | 14 | 27.5 | 2 | 15.4 | - | - | 7 | 15.9 | 1 | 5.3 |
| Primary Education | 17 | 18.5 | 8 | 28.5 | 17 | 33.3 | 2 | 15.4 | - | - | 16 | 36.4 | 3 | 15.7 |
| Total(%100) | 92 | | 28 | | 51 | | 13 | | 2 | | 44 | | 19 | |

For the category of value 1, first value ranked by pre-service teachers is “giving importance to unity of family” (n=120) (25.4%), second value is “being fair” (n=54) (11.4%), and the third values are “honesty” and “respect” (n=45) (95%). For the category of value 2, participants put “respect” is in the first order (n=66) (13.9%), ‘honesty’ in the second order (n=59) (12.5%) and “patriotism” in the third order (n=51) (10.8%). For the category of value 3, “patriotism” is in the first order (n=63) (13.3%), “respect” is in the second order (n=56) (11.9%), and “honesty” is in the third order (n=36) (7.6%).

Below are the pre-service teachers’ justifications of their ordering three values in education programs of the departments they are studying in.

Value 1. Giving importance to the unity of the family

Views of the participants studying in university A and B about the value of “giving importance to unity of the family” were consolidated in these categories respectively: “seeing the family as the most important and primary institution of the society” (f=36), “valuing family above everything” (f=28), “seeing the family as an assurance for future” (f=25), “seeing families as places where value education begins for the first time” (f=24) and “indicating that families aim to raise loyal individuals” (f=3). Some of the comments made by preservice teachers studying in different departments about ‘giving importance to the unity of family’ are given below.

“Family is one of the most significant units that provide the development of the society because everything begins with the family. If families raise strong and healthy individuals, it will benefit the society” (A, SSE, F, 4, 9).

“Family is an essential institution that teaches us (or should teach us) the good and the bad and unites us. So focusing on family positively affects us in all areas” (A, SE, F, 3, 159).

"Family is one of the perfect things that I possess in my life. Because of this, it is placed on the top of my values" (B, PE, F, 3, 9).

According to Tezcan (1997), family is the first group where people have face-to-face and sincere relations. Because of this, it is of particular importance as it is the primary provider of the first interaction during the development processes of individuals' attitudes and values. This importance is one of the reasons for families to be among the basic institutions. Children learn values, emotions and community's expectations through their experiences with each family member. They realize these in several ways such as joining others, having roles and judging their own behavior and opinion. In Nelson's categorization of values, family value is included in group values. Every child can spend the next period efficiently and effectively with the first education they receive in the family. (Nelson, 2000 cited in Genç, 2016).

Value 2. Respect

Participant views studying in university B about the value 'respect' were consolidated under 3 categories as "it is the indispensable value of a society, a person and communication" (f=36), "it includes other values" (f=15), "it is a factor in increasing efficiency" (f=12), respectively. Related to this value, several statements of the participants studying in different departments are given below:

"Respect is one of my indispensable values. Disrespectful people cannot be honest or fair either. As I believe that it involves all other values, respect is important for me" (A, SE, F, 3, 170).

"Respect is an indispensable factor for the communication among people" (B, PE, M, 4, 264).

This result which reveals that participants are focusing on respect and honesty is in line with the result of Cafoğlu and Akar's study (2007).

Value 3. Patriotism

Participant views studying in university A about the value 'patriotism' were united under these categories respectively "it is a priority value that should be acquired" (f=31), "it contributes to value development" (f=18), "it is a necessity (or it is a need)" (f=15). Some of the statements of preservice teachers related to this issue are given below:

"Our values are for our family and country in any way. We live for these and also strive for these" (A, PSE, F, 4, 210).

"Every single individual should be helpful for the society they live in. We should act with the love of our country so that it develops" (A, TLT, M, 3, 132).

Table 7. Distribution of Pre-service Teachers Views on Teachability of Values

| Teachability | Yes | | | | No | | | | To some extent | | | | Have no idea | | |
|--------------------|--------|------|--------|------|--------|-----|--------|------|----------------|------|--------|------|--------------|------|---|
| | Gender | | Gender | | Gender | | Gender | | Gender | | Gender | | Gender | | |
| | F | M | I | F | M | F | M | I | F | M | I | F | M | I | F |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n |
| Departments | | | | | | | | | | | | | | | |
| SSE | 48 | 20.4 | 46 | 55.4 | - | - | 6 | 11.5 | 6 | 35.3 | 12 | 17.6 | 6 | 46.1 | - |
| TLT | 19 | 8.1 | 13 | 15.7 | 1 | 100 | 4 | 7.7 | 2 | 11.8 | 3 | 4.4 | - | - | 1 |
| SE | 44 | 18.6 | 5 | 6 | - | - | 16 | 30.8 | 3 | 17.6 | 13 | 19.1 | 2 | 15.4 | 1 |
| PSE | 73 | 30.9 | 6 | 7.2 | - | - | 15 | 28.8 | 3 | 17.6 | 22 | 32.4 | 1 | 7.7 | - |
| PE | 52 | 22 | 13 | 15.7 | - | - | 11 | 21.2 | 3 | 17.6 | 18 | 26.5 | 4 | 30.8 | - |
| Total(%100) | 236 | | 83 | | 1 | | 52 | | 17 | | 68 | | 13 | | 1 |

When participants' answers about the necessity of value education were analyzed, it was seen that majority of the respondents (n=320) answered 'yes' whereas the minority of them (n=82) answered 'to some extent' and only some of them answered 'no' (n=69). There is only one respondent (n=1) who answered 'I have no idea'. The most frequent comments of the participants indicating that value education is necessary to some extent are as: 'values are applicable', 'students can learn values through experience or observation', and 'values can be evoked by teachers'.

Distribution of the justifications of pre-service teachers' comments on the teachability of value education is set out below:

Majority of the pre-service teachers answered 'yes' for the question whether the values are teachable or not. Justifications of their answers were analyzed and the most frequent answers were classified into 11 categories. These categories are respectively as: "values are acquired subsequently" (f=56), "values are taught through role models, experiences or examples of good behavior" (f=51), "value education starts at family and goes on at school and other environments"(f=40), "values affect people throughout their lives and develop them" (f=21), "value teaching should begin before a certain age" (f=16), "values should be learnt voluntarily and consciously" (f=11), "students should be taught how to find values in life" (f=10), "values are not information so they are very difficult to teach"(f=7), "values have affective dimensions" (f=5), "values can be conveyed like information" (f=4), "some values are learnt by doing and experiencing; some are learned through education" (f=3). Some of the reasons for these answers given by pre-service teachers from different departments are below:

"Yes, because values affect people throughout their lives and enable them to develop themselves" (A, SSE, M, 4, 2).

"Yes it is a teachable thing because people learn a lot of things including their native language through interaction with others" (B, TLT, F, 3, 128).

Minority of the pre-service teachers answered ‘no’ for the question whether the values are teachable or not and their justification of their answers are categorized respectively as: “values should be acquired through different implementations” (f=19), “values are the only thing that is innate /instinctive/unteachable” (f=16), “values are needed to be internalized” (f=5), “values change from society to society” (f=2). Some comments of preservice teachers from different departments are given below:

“No. Only what an individual should do or how he/she should behave can be taught but once he/she starts to construct his own moral judgments, teachability depends on that individual’s eagerness and internalization” (A, PE, F, 4, 262).

“A value cannot be taught. Values are already acquired by individuals as an instinct and they can unveil these values by themselves. For example, if an individual haven’t acquired patriotism intrinsically when he//she was born, you cannot make her//him attain this value afterward. His/her opinions may change but values cannot be taught afterward” (A, SE, F, 4, 153).

82 of the participants answered as ‘to some extent’ for the previously mentioned question and their justifications are categorized as: “values should be attained through experiences and practices” (f=11), “values should be unveiled with the help of the environment that people live in” (f=11), “values are innate and cannot be taught exactly” (f=6), “only some of the values can be taught” (f=4), “teaching values requires a very long time” (f=2) and “students should be open to learning” (f=2).

Some statements are:

“Values are intrinsic and they come forth when necessary conditions are provided. But outer factors have effects on its emergence” (A, SE, F, 4, 150).

“I think only some part of the values can be taught. There should be a base of values in individuals’ personality so that he can build those values on. If there is not, I don’t believe that any value can be taught” (B, PSE, F, 4, 114).

Table 8. Distribution of Three Effective Methods and Techniques that Can Be Used for Value Education According to the Pre-service Teachers’ Views

| Teaching methods and techniques | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|----------------|------|-------|------|-------------------|----|----|----|----------|-----|----|------|----|------|
| | Method 1 | | | | Method 2 | | | | Method 3 | | | | | |
| | Creative Drama | | Films | | Educational games | | | | | | | | | |
| Gender | F | M | F | M | F | M | I | F | M | F | M | F | M | |
| Departments | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Social Studies Education | 22 | 18.8 | 10 | 41.6 | 6 | 12 | 6 | 30 | - | - | 15 | 21.7 | 9 | 64.3 |
| Turkish Language Teaching | 7 | 6 | 3 | 12.5 | 3 | 6 | 5 | 25 | 1 | 100 | 3 | 4.3 | 1 | 7.1 |
| Science Education | 14 | 11.9 | 1 | 4.2 | 11 | 22 | 3 | 15 | - | - | 12 | 17.4 | 1 | 7.1 |
| Pre-school Education | 43 | 36.8 | 1 | 4.2 | 21 | 42 | 2 | 10 | - | - | 21 | 30.4 | - | - |
| Primary Education | 31 | 26.5 | 9 | 37.5 | 9 | 18 | 4 | 20 | - | - | 18 | 26.2 | 3 | 21.5 |
| Total(%100) | 117 | | 24 | | 50 | | 20 | | 1 | | 69 | | 14 | |

When three effective methods for teaching values that are preferred by pre-service teachers are analyzed, it is seen that the most frequent method stated by the participants in the method 1 category is “creative drama” (n=141) (29.6%) and within this category, “stories and fairy tales” (n=59) (12.5%) is the second, and the third method is “educational games” (n=53) (11.2%). Within the category of method 2, participants put “films” in second order (n=71) (15.04%), “trips” (n=59) (13.1%) and “stories and fairy tales” in the third order (n=52) (11%). Lastly, within the category of method 3, “educational games” (n=83) (17.5%), “trips” (n=56) (11.9%) is in the second order, and “stories and fairy tales” and “group work” (n=40) (8.5%) are in the third order.

Pre-service teachers’ justifications of their ordering of three methods that can be used for value education are given below:

Method 1: Creative Drama

The method “creative drama” was ranked first and pre-service teachers studying in university A and B justified the effectiveness of drama method through several explanations. Categories in which participants’ justifications were condensed are given below respectively.

“Because students participate efficiently in the process and learn through experiences” (f=39), “visualization makes values easy to remember” (n=20), “because students internalize/ emphasize values” and “there is a better learning through this method”(f=16), “because drama enables students to achieve the goal” (f=10) “because imagination of the students improves with the help of the roles” and “it makes students to think about the importance of values” (f=8), “because it develops students’ creativity”, “it addresses to all senses” and “it is easy to apply”(f=5), “it raises interest” (f=3), “it is the best way for students to express themselves” (f=2) and “it binds students together”, “it is fun”, “it is appropriate for developmental characteristics of students” (f=1). Some of the statements of the participants studying in different departments are:

“People remember the things that they experience most. When an individual acts a role, it leaves an impression on her/him” (A, TLT, F, 4, 95).

“With the help of drama, students act out. Thus, students lively see both the advantages and disadvantages of value education through drama” (B, PE, F, 3, 156).

Drama, based highly on creativeness, is a way of analyzing people’s experiences. Dramatic activities help people get to know themselves and others through humanitarian thoughts, feelings, and behaviors (Gönen & Uyar Dalkılıç, 2000, p. 48).

Method 2: Films

It is seen that ‘films’ is the second effective value education method as indicated by the pre-service teachers studying in university A and B. The distribution of the categories in which pre-service teachers’ justifications of their answers were condensed respectively is “because it impresses people” (f=17), “because it enables people to reach the purpose easily” (f=12), “because visuals enhance teaching” (f=10), “because films can include more than one different value” (f=8), “films raise awareness” (f=7), “films are easily accessible” and “because they

are easy-to-remember" (f=3), "a film presents a section from real life" and "because it is fun" (f=2), "it creates awareness on history" (f=1). Related to this issue, some statements of the preservice teachers studying in different departments are given below:

"Films attract students' attention and they learn a lot of things because they are focused" (A, SE, F, 3, 181).

"Especially through films and animations based on true stories, a lot of values can be taught" (A, PSE, F, 3, 231).

"As it is known, films are watched by everybody today. Children see the values in films and learn them easily" (B, TLT, M, 3, 64).

As films address both senses of seeing and hearing, they provide more effective and permanent teaching and education (Öztaş, 2012).

Method 3: Educational Games

Educational games ranked third according to effectiveness in value education. The distribution of the categories in which pre-service teachers' justifications of their answers were condensed respectively is: "because value education is more effective in this way" (f=17), "because teaching and learning is faster and more enjoyable" (f=15), "because games are more suitable for developmental characteristics of students such as age...etc." (f=10), "because games enable students to be actively involved" (f=9), "games provide permanent learning" (f=8), "students can reflect their own behaviors in their real life via games" and "it can be used as an alternative to other methods such as trips, etc." (f=3) and "it increases the motivation of students" (f=2). Some comments related to educational games made by the pre-service teachers studying in different departments are given below:

"As my department is pre-school teaching, my students, in other words, children can learn more easily through educational games" (A, PSE, F, 4, 195).

"Children always learn more when they entertain" (B, SSE, M, 4, 7).

Educational games are the games that are used for increasing the knowledge of students and developing their talents to provide a comfortable and enjoyable environment and offer a variety of in-class activities (Tok, 2007).

Table 9. Distribution of Three Measurement & Evaluation Methods and Techniques Indicated by Pre-service Teachers as Useful in Value Education

| Measurement & Evaluation methods and techniques | | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|------|-----------------|----|----------------------------|------|---|-----|----------------------------|------|---|-----|
| | Measurement & Evaluation 1 | | | | Measurement & Evaluation 2 | | | | Measurement & Evaluation 3 | | | |
| | Portfolios | | Self-evaluation | | Projects | | | | | | | |
| Gender | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M |
| Departments | n | % | n | % | n | % | n | % | N | % | N | % |
| Social Studies Education | 14 | 16.7 | 4 | 80 | 5 | 16.7 | 2 | 100 | 2 | 14.3 | 1 | 100 |
| Turkish Language Teaching | 2 | 2.4 | - | - | 2 | 6.6 | - | - | 1 | 7.1 | - | - |
| Science Education | 21 | 25 | 1 | 20 | 6 | 20 | - | - | 7 | 50 | - | - |
| Pre-school Education | 31 | 36.9 | - | - | 9 | 30 | - | - | 1 | 7.1 | - | - |
| Primary Education | 16 | 19 | - | - | 8 | 26.7 | - | - | 3 | 21.5 | - | - |
| Total(%100) | 84 | | 5 | | 30 | | 2 | | 14 | | 1 | |

When three of the measurement and evaluation methods and techniques preferred by pre-service teachers that can be used in value education are analyzed, it is seen that the most frequent method stated by the participants is "portfolios" (n=84) (17.8%). Within this category, "oral examination" (n=59) (12.5%) ranked second whereas "self-evaluation" ranked third (n=57) (12.1%). On the other hand, within the category of measurement and evaluation 2, participants put "self-evaluation" (n=32) (6.8%), "peer evaluation" in the second order (n=21) (4.4%) and "projects" in the third order (n=17) (3.6%). Lastly, within the category of measurement and evaluation 3, "projects" (n=15) (3.2%), "self-evaluation" (n=14) (3%) is in the second order, and "performance works" (n=10) (2.1%) is in the third order.

Pre-service teachers' justifications of their selecting three measurement and evaluation methods and techniques that can be used for value education are given below:

Measurement & Evaluation 1: Portfolios

Most of the pre-service teachers studying in university A and B put 'portfolios' in the first order, and their justifications are put into 9 categories. The categories in which preservice teachers' justifications of their answers were condensed are as follows: "Portfolios are based on the process, not the result" (f=27), "portfolios enable teachers to get the most accurate result" (f=23), "through portfolios, students can express themselves" (f=14), "it is the most inclusive evaluation method"(f=11), "it implicates a lot of information about students" (f=9), "through portfolios, development of students can be monitored step by step"(f=8), "it is an effective method for evaluation" (f=7), "it is easy to analyze, collect and keep" (f=2) and "it makes values permanent" (f=1). Some statements of the pre-service teachers in different departments are given below:

"Students cannot transfer their knowledge via a single exam that happens instantly but they can transfer their knowledge more easily through the portfolios that are prepared in a long process" (A, PSE, F, 3, 237).

“Students should be evaluated through portfolios because a portfolio represents long processes, I mean it is not finished in an hour like written exams. Teachers get the most accurate result through portfolios because preparing them lasts a term or a year. Values cannot be acquired or evaluated in an hour, either” (B, SSE, M, 4, 1).

Student portfolios reflect complex thinking skills and metacognitive activities and give opportunities for teachers to understand what their students have learned. Portfolios are used for interpreting student work or works, relating them to other works and associating comprehensive works with each other (Alici, 2008, p. 137). According to Turgut and Baykul (2014) portfolios give an opportunity for teachers, schools, families and even the student themselves to monitor their development. Because of this, they are important sources for foreseeing students’ future successes and inclinations, and guide them into related fields suitable for their interest and talent.

Measurement and Evaluation 2: Self-evaluation

The second measurement and evaluation method mostly mentioned by the pre-service teachers in university A and B as necessary for value education is “self-evaluation”. Their justifications were grouped in these categories respectively as: “through self-evaluation, “values can be evaluated most properly” (f=17), “students can see their mistakes and deficiencies in their knowledge” (f=16), “students can express themselves in the best way” (f=14), “we can understand values/views through self-evaluation method” (f=12), “it is the most effective/comprehensive method” (f=11), “students realize both themselves and their environment” (f=6), “A person is always honest towards him/herself” (f=4) and “it offers a chance for students to compare themselves with their peers” and “students can model others” (f=1). Below are several statements of the pre-service teachers of different departments about self-evaluation method:

“I think values acquired by students can be evaluated most accurately via self-evaluation technique. Students can see their strength and weaknesses by evaluating themselves” (A, PE, F, 4, 250).

“Values can be evaluated healthily via self-evaluation. By looking at student self-evaluation papers, values can be evaluated properly” (B, SE, F, 3, 90).

Students can get information about what they learn, in which areas they have problems and how they learn thanks to self-evaluation method (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014, p. 95).

Measurement and Evaluation 3: Projects

The third frequently indicated measurement and evaluation method by the pre-service teachers in university A and B is ‘project’. Preservice teachers’ reasons for their answers were grouped in these categories respectively as: “it is a healthy way of evaluation” (f=10), “it can evaluate whether the values are given importance and whether they are acquired or not” (f=7), “it enables students to design a project actively” and “students can express their opinions” (f=6), “it enables students to transfer values into their life/ practice easily” and “gives opportunity for teachers to observe the students during the process of project” (f=5), “it enables students to see

students' preferences of project topics" (f=3) and "students can get ideas on various topic through projects" (f=2). Below are several statements of pre-service teachers of different departments about project technique:

"I think the project may be a healthy evaluation technique. Values can be evaluated through projects that students do about values" (A, TLT, F, 4, 95).

"Projects can be measured. The type of the projects which students prefer can be analyzed or in which projects students take part can be observed" (B, PE, F, 3, 164).

Projects give an opportunity for students to make interdisciplinary relations, explore their personal interests and talents and they guide students into academic standards and purposes, improve their social skills and make them use technology (Kan, 2016).

CONCLUSION and DISCUSSION

The present study aimed to find out the views of 3rd and 4th grade students who were in different departments of two education faculties about values and value education. For this purpose, firstly pre-service teachers were asked about values indispensable for them in life, whether they had taken elective courses which provided them with professional development in values and their opinions about the necessity of value education. Participants were then asked to choose three of the values which were present in education programs of their departments. In the analysis, the first, second and third values of each value category were listed. Later, they were asked about their views on the teachability of the values. They were also asked to indicate three effective methods and techniques that they were planning to use in their classes. Finally, they were asked to choose three measurement and evaluation techniques that would enable them to evaluate the value education process effectively. Participants were demanded to explain the reasons behind their choices, in other words, they were asked to justify their answers about the categories they chose. Thus, results starting from pre-service teachers' own values and including the educational program, teaching method and techniques, measurement and evaluation processes were obtained within the scope of this study. Findings are listed below in items:

- The values which are present in the educational program of the departments of pre-service teachers and which are given importance by them are similar to the indispensable values for them in their lives. This situation is in parallel with the educative characteristic of value education that has an affective nature. Similarly, in his study composed of five different parts, Oğuz (2012) points out that in addition to the personal values that are possessed, values that teaching profession necessitates and answers of several questions such as how these values can be taught to pre-service teachers or what can be done for value education at schools have important roles in education system. Moreover, Demirhan-İşcan (2014) conducted a similar study with senior students of Primary Education Department and found out that pre-service teachers were not against teaching several values to the students, but students were not aware of their needs for developing their own values enough. This result is also in agreement with Akkaya's findings (2013) which showed that pre-service teachers studying in education faculties gave priority to social and moral values most. Furthermore, their indispensable values in life and also

the values they selected from their own departments' education program were the same values, which were 'family' and 'respect'. Therefore, these results show us the reality that values owned by teachers themselves need to be infused into the students. In his study, Brady (2011) also confirmed that students came to school with the values they had already acquired at home. In addition, according to Çelikkaya and Filoğlu's study (2014), teachers prefer values such as 'respect', 'sensitivity' and 'responsibility' to teach and according to them, the most important factors in value education are family and teachers. It was determined from the answers of the participants that they attached importance to group and social values (Nelson, 1974, as cited Naylor & Diem, 1987). Bacanlı (2002) determined in his study with university students that they attached importance to individual and then social values. The emphasis here on personal and social values, moral values and democratic citizenship does not mean to ignore other values (Halstead, 1996). Based on the value preferences of pre-service teachers, Rokeach (1973) values system was determined to have terminal values. According to Parker (2001), personal values are values that influence the decision making of individuals in their own personal lives. Also by the Ay (2015) people shape the behaviors they perform throughout their lives in accordance with the values they believe in. It was concluded that the dominant personal values of teacher candidates were effective in choosing the values in the curriculum.

- It is found out in the present study that values preferred by participants are teachable at a cognitive level, and they are not associated with experiences in real life. It is observed that these values are constructed in their minds as the 'course' they took. This result is consistent with those of Kurtdede Fidan (2009) who found out that most of the pre-service teachers studying in the departments of Primary Education and Social Studies Teaching indicated that experiencing values was the most important part of value education; value education was as important as other necessary information to be given, the structure of all the courses at schools was based on giving information and meanings given to values by individuals were different, so there were problems. Yazıcı (2006) stated that this kind of approach brings out the inability of values to turn into affective gains such as attitude.. According to Halstead (1996), values can be observed by focusing on what teachers choose to permit or encourage in the classroom, by focusing on the way they respond to children's contributions to learning, and how children learn values from such responses. That's because value education involves the education of the student according to the idealistic approach in order to model precious behavior and human models (Yel & Aladağ, 2012). In other words, we should be aware that what is done is more important and meaningful than what is said (Sağlam, 2019).

- The participants could not give clear answers for how to adapt the values already acquired by themselves into their own fields that they were studying in. According to Fraenkel (1969), this is because value education at schools or lessons cannot be developed through a systematic design. In his study, Akbaş (2008) stated that effective education that includes students' individual and social developments in emotion, morals and values takes part in new education programs of primary schools. Therefore, it is necessary for value education to be placed in education programs and in order for the cohesiveness in education, all the areas of teaching activities should involve value education, and it should be supported by everybody around (Keskin, 2016). As Lovat &

Toomey (2009) stated, a holistic approach to teaching on the part of teachers, schools and systems is required for whole person learning.

- The results of the present study showed that most of the pre-service teachers studying in university A and B did not take any lessons about value education. This finding was also stated by Kurtdede Fidan (2009) who found out that pre-service teachers did not take courses on values or value education, and they did not have the necessary knowledge about it. Present result complies with the findings of Çelikkaya and Filoğlu (2014) who revealed that teachers were not aware of the definition of values and value education. Similarly, Thornberg and Oğuz (2013) found out that teachers used a daily language while identifying the values and value education, and they had a lack of professional knowledge. This finding confirms the results of the present study. Yazıcı (2006) draws attention to the fact that students, who are future teachers, will graduate without having sufficient professional knowledge in value judgments and values education. For this reason, values education has to be a part of teacher education programs (Çengelci Köse, 2016). It is also very important to be a model in value education and to gain values by living (Ulusoy & Arslan, 2016).

- Participants of both universities think that value is one of the necessary and teachable elements of education. If teachers of the future are the most important part of value education, the values they acquire should be enriched, and resources of value education should be supported broadly (Paleeri, 2017). Similarly, in his study, Doğanay (2006) ascertains that as a part of formal education, value education needs to be given through planned learning experiences. Moreover, this finding of the present study broadly supports the work of Deveci (2015). In his study conducted with university students, it was found out that these participants believed in the necessity of value education for the good of society.

- It was found out in the current study that female pre-service teachers mostly chose the value of 'giving importance to the unity of family' among the values that were included in the education programs of their departments. A possible explanation for this might be that families, as the first environment where children grow, have intense effects on them (Ulusoy & Dilmaç, 2015). According to Aktepe (2016), families as the basis of societies are the primary source of values. In the study of Yiğittir (2010), when parents were asked to list the values that should be given to children at school, "taking care of family unity" took the first place. This result shows linearity with the research findings. Genç (2016) stated that every child can spend the next period efficiently and effectively with the first education in the family. Keskin (2016), on the other hand, stated that the constructive role of the family decreased significantly in terms of bringing values to children and younger generations. He stated that it was the school that played a primary role in this process. Sharma (2003) stated that it is one of the major responsibilities of the school to expose to the young minds the diversity prevalent in the society. As in the family, it is given to make the values in school life a part of their educational life (Ömeroğlu & Sapsağlam, 2016). In other words, family support and participation in decisions in the child's school life will contribute positively to the child's cognitive, affective, and social development (Aktepe, 2016). It should be taken into consideration that even though families have difficulties in the transfer of value with changing technology today, the values acquired in the family develop exponentially with school and other environmental factors.

• Another important finding is that the frequencies of methods and techniques indicated by the participants as effective in teaching values differ according to the departments they are studying in. For instance, the most frequent method selected by pre-service teachers in Pre-school Education Department was 'creative drama'. The departments of the participants who selected creative drama most were Pre-school Education, Primary Education, Social Studies Education, Science Education, and Turkish Language Teaching departments, respectively. This result reminds us that value learning is social learning in the form of learning roles (Dilmaç, 2002). The other method following 'creative drama' that is indicated as effective in teaching values by pre-service teachers is 'films and educational games'. The distribution of the frequencies is similar to the distribution of 'creative drama'. The departments of the pre-service teachers who selected 'films and educational games' are respectively as: Pre-school Education, Social Studies Education, Primary Education, Science Education, and Turkish Language Teaching. Similarly, Kurtdeğid Fidan (2009) pointed out that the activities or actions mostly preferred by pre-service teachers needed for internalizing values were: giving opportunities for students to explain their own values, watching films on TV or at cinema or seeing theatre plays with students together which involve several values, giving students social projects through which they can practice values, asking students to observe values in society, preparing cases, and asking students to analyze these cases. Here the most important point is that pre-service teachers prefer methods and techniques through which students can express their own values as well as observing and experiencing those values. According to Halstead (1996), in values education, discussion-based approaches and other student-centred active learning strategies are most commonly preferred. Other methods for values education include drama, project work, practical activities, cooperative learning and group work, pupil-directed research, educational games and theme-days. Martorella, Beal & Bolick (2005) state that instructional strategies which are used helping students identify and resolve value conflicts are intertwined with issues of right and wrong. At this point, they learn to analyze the rules and facts in the easiest and harmless way (Çoban & Nacar, 2015).

• On the question 'what are the effective measurement and evaluation methods and techniques for pre-service teachers', this study found out that the most frequent answer given by the participants was 'portfolios'. This finding shows that pre-service teachers are in agreement on the necessity of process evaluation rather than outcome evaluation for measuring values. Moreover, the current study found out that the other frequent measurement and evaluation methods indicated by pre-service teachers were self-evaluation and projects. According to Shaver and Strong (1976), it is necessary that teachers should be helped and promoted to develop their own rationale for values education. This finding is also consistent with that of Oğuz (2012) who pointed out that pre-service teachers should be models for students in order to enable them to acquire values, related homework and projects should be given, social and cultural activities or in-class activities should be designed in accordance with value education. Also, Oğuz's study concluded that pre-service teachers preferred projects for evaluating the efficiency of value education. Pre-service teachers chose student development files in which they had an active and important role in measuring value (Russell III, Waters & Turner, 2014), where they could follow the progressively (Atılğan, 2016). It was determined that the students of both universities chose the methods

and techniques that involved the process of turning an idea into a product in which the participants were actively involved in both teaching and measuring and evaluating the values.

RECOMMENDATIONS

Considering the findings, these suggestions listed below can be given:

- While thinking about the values present in educational programs of their departments, pre-service teachers cannot separate these values from their own value judgments. In order to enable them to make a distinction between their own values and values included in education programs of their departments and also to develop a professional point of view, several actions should be taken.
- Undergraduate education does not include courses on value education or these kinds of courses are all elective courses. Therefore, compulsory courses on value education should be included in programs of education faculties.
- The scope of the current study can be broadened, and it may be carried out with different study groups such as in-service teachers or pre-service teachers of different fields.
- It was understood from the study that participants were incompetent in teaching and evaluating values. Both undergraduate education and instructional curricula should give more information about teaching methods and techniques as well as measurement and evaluation related to values and value education.

ETHIC STATEMENT

“In this article, journal writing rules, publishing principles, research and publishing ethics rules are followed. The authors are responsible for any violations that may arise in relation to the article.”

REFERENCES

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış [An overview of trends in values education]. *Değerler Eğitimi Dergisi*[*Journal of Values Education*], 6(16), 9-27.
- Akkaya, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri (DEU. Buca Eğt. Fak. Örneği) [Education Faculty Students' Value Preferences: The Case of Buca Faculty of Education]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar/TSA Dergisi*[*The Journal of Turkish Social Research*], 17(2), 69-82.
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (pp. 77-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (pp. 127-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, D. G. (1980). *Social studies in secondary education*. New York, NY: Macmillan.

- Aspin, D. N. (2007), The ontology of values and values education. In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Eds.). *Values education and lifelong learning principles, policies, programmes*. (pp. 27-47). Springer.
- Atılğan, H. (2016). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Dokuzuncu baskı) içinde (pp. 349-395). Ankara: Anı.
- Ay, E. (2015). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi. C. Dönmez & K. Yazıcı (Eds.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (pp. 233-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel.
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m
- Brady, L. (2011) "Teacher values and relationship: Factors in values education," *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss2/5>.
- Burke Johnson, R. & Christensen, L. (2017). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches* (6th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. & Akar, Ö. (2007). Üniversitelerde ahlaki değerlerin davranışa yansımalarının oluşturduğu örgüt ikliminin algılanması. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (2007). Değerler ve eğitimi: Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004) içinde (pp. 773-798). İstanbul: Dem Yayınları.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çelikkaya, T. & Filoğlu, S. (2014). Attitudes of social studies teachers toward value and values education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1551-1556.
- Çengelci Köse, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi. S. Şimşek (Ed.). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (pp. 245-270). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çoban, B. & Nacar, E. (2015). *Ortaokullarda eğitsel oyunlar* (3. Basım). Ankara: Nobel.
- Demirhan-İşcan, C. (2014). Öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki tercihleri [Values education preferences of teacher candidates] *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 13(4), 1203-1222, 2014. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> DOI: 10.17051/io.2014.66346.
- Deveci, H. (2015). Value education through distance learning: Opinions of students who already completed value education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January*, 16(1), 112-126.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (pp. 255-286). Ankara: Pegem A.
- Fraenkel, J. R. (1969). *Value education in the social studies*. *The Phi Delta Kappan*, 50(8), 57-461
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: Mc Graw Hill.
- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile, okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. C. Güzel (Çev.). Ankara: Ayraç.
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany: SUNY.
- Gönen, M. & Uyar Dalkılıç, N. (2000). *Çocuk eğitiminde drama yöntemi ve uygulamalar* (Üçüncü baskı). İstanbul: Epsilon.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44–52.
- Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Ed.). *Values in education and education in values* (pp. 3-14). London; Washington, D.C.: Falmer.
- Kan, A. (2016). Ödev ve projeler. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (pp. 269-292). Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keskin, Y. (2016). Değerler Eğitimi. D. Dilek (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimi* içinde (pp. 311-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılcan, B. (2013). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değer Eğitimi. B. Akbaba (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Sosyal Bilgiler içinde* (pp. 311-325). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri [Opinions of the candidate teachers about value education]. *Kuramsal Eğitimbilim [Journal of Theoretical Educational Science]*, 2(2), 1-18.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Leenders, H. & Vaugelers, W. (2009). Different Perspectives on Values and Citizenship Education, in Zajda, J. & Daun, H. (Eds.) *Global values education teaching democracy and peace*. Springer, 21-34.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character* (How our schools can teach respect and responsibility). New York: Bantam Books.
- Lovat, T. & Toomey, R. (Eds.). (2009). *Values education and quality teaching: the double helix effect*. New York, NY: Springer.
- Martorella, P. H., Beal, C & Bolick C. M. (2005). *Teaching social studies in middle and secondary schools* (Fourth Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Naylor, D. T. & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York, NY: Random House.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimi ilişkin görüşleri [views of pre-service teachers on values and value education]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 12(2), 1309-1325.
- Oswalt, A. (2010). Moral Development: Piaget's Theory. MentalHelp.net. <https://www.mentalhelp.net/articles/moraldevelopment-piaget-s-theory/> (3.7.2018).

- Ömeroğlu, E. & Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: teoriden uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, M. & Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (pp. 1-30). Ankara: Anı.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztaş, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde filmlerin kullanımı. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (pp. 341-360). Ankara: Pegem Akademi.
- Paleeri, S. (2017). Native and nonnative dogmas as precursors of value education: Indian teacher educators' attitude towards development and implementation of value education in teacher education. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 3(3), 792-807.
- Parker, W. (2001). *Social studies in elementary education* (11th ed.). New Jersey, NY: Merrill Prentice-Hall.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods* (Vol. 2nd ed): Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press.
- Russell III, W. B., Waters, S. & Turner, T. N. (2014). *Essentials of middle and secondary social studies*. New York, NY: Routledge.
- Sağlam, H. İ. (2019). *Karakter ve değer eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sayın, N., O. (2020). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değerler Eğitimi ile İlgili Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna, (Der.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) içinde (1-65). NY: Academic Press.
- Sharma, S. R. (Ed.). (2003). *Encyclopaedia of value and moral education* (Vol. 1). New Delhi: Cosmo Publications.
- Shaver, J. P., & Strong, W. (1976). *Facing value decisions: rationale building for teachers*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Singh, R. & Singh Mangat, N. (1996). *Elements of survey sampling*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: SAGE.
- TDK (2009). Büyük Türkçe Sözlük. 06.12.2020 www.sozluk.gov.tr internet sayfasından elde edilmiştir.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Thornberg, R. & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56. Available <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>.
- Tok, T. N. (2007). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (pp. 161-214). Ankara: Pegem A.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “Değer ve değerler eğitimi”. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi* (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Venkataiah, N. (2007). *Value education*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Wringe, C. (2006). *Moral education beyond the teaching of right and wrong*. Dordrecht: Springer.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 1. 61-68.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış[General view to the values education]. *Türklük Bilimi Araştırmaları*[*Journal of Turkology Research*], 19, 499-522.
- Yel, S. & Aladağ, S. (2012). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (pp. 119-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yığittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler[Values that parents of the primary pupils demand to be educated in school]. *Değerler Eğitimi Dergisi* [*Journal of Values Education*], 8(19), 207-223.
- Zecha G. (1999). A critique of value neutrality in educational research. In Zecha G. (Ed.) *Critical Rationalism and Educational Discourse* (pp. 240–268). Amsterdam: Rodopi.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNE GÖRE DEĞERLER VE DEĞER EĞİTİMİ[†]

ÖZ

Bu araştırma, eğitim fakültesinin 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin değerler ve değer eğitimi konusundaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada temel araştırma tasarımı olarak tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcıları belirlemek için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak, iki ayrı devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği, Fen Bilimleri Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplamda 472 öğretmen adayı araştırmaya dâhil edilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından hazırlanan “Değer Eğitimi Yazılı Görüş Formu” uygulanmıştır. Formda cinsiyet, bölüm ve değer eğitimine ilişkin ders alıp/almama değişkenlerine ilişkin kişisel bilgilere yönelik soruların yanı sıra, öğretmen adaylarının hangi değerleri daha çok önemsendiği, değerlerin nasıl öğretilmesi ve değerlendirilmesi ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almıştır. Formun geliştirilmesi sürecinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan soruların uzman görüşlerine sunulması ve dönütlere göre gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanmıştır. Elde edilen taslak yazılı görüş formu, deneme amacıyla yeterli sayıda öğretmen adayına uygulanarak anlaşılabilirliği sınanmıştır. Bu uygulama sonrasında form, gerekli düzenlemeler sonucunda asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Form aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek öğretmen adaylarının değerler eğitimi ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular tablolar halinde gösterilerek bulgular, literatür desteği ile yorumlanarak tartışılmıştır. Karşılaştırma içeren bu araştırma, Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine öğrenim görmüş olan farklı branşlara sahip olacak öğretmen adaylarının değerlerle/değer eğitimiyle ilgili görüşlerindeki olası benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim fakültesi, değerler eğitimi, öğretmen adayı

[†] Bu makale, 5-8 Ekim 2017 tarihlerinde Türkiye’de Bodrumda düzenlenen Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu’nda (ISOEVA) sunulmuştur.

Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından SBA-2020-12516 projesi kapsamında desteklenmiştir.

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla çeşitli nedenlerle ortak bir yaşam alanı kullanmak durumundadır. Bu ortak yaşam çerçevesinde insanın bir arada yaşamasını olanaklı kılan bir takım toplumsal, siyasi, ahlaki ve kültürel ilke ve kurallar bulunmaktadır. Toplum tarafından benimsenen ve yaşatılan bu ilke ve kuralların büyük bir bölümünü değerler oluşturur (Kılcan, 2013). Eğitimin temel hedeflerinden birinin de, yeni nesillerin toplumun sahip olduğu değerler doğrultusunda yetiştirilmesi olduğu düşünülürse, değer eğitimin doğasının araştırılması gerekliliği ortaya çıkar. Değerler eğitim aracılığıyla geliştirilmesi ve olgunlaştırılması gereken önemli bir alanı oluşturduğu halde, günümüze kadar hem genel eğitim bilimleri içinde gereken yeri ve önemi alamamıştır. Bunun nedenlerinden biri değerler eğitiminin okul dışındaki kurumlara bir ölçüde bırakılmış olmasından kaynaklanabilir (Doğanay, 2006).

Çocuklar doğdukları anda belirli bir kültürle ve onlara yaşadıkları toplumda rehber olarak hizmet edecek değerlerle kuşatılırlar. Değerlerin neredeyse hiçbiri doğuştan getirilmez ve öğretilmeye ihtiyaç duyarlar. Çeşitli sosyalleşme süreçlerinde çocuklar, toplum tarafından inşa edilen, deneyimlenen ve yansıtılan ahlaki ve etik temelleri geliştirirler. Çocuklar büyürken sürekli olarak yeni bilişsel ve motor beceriler geliştirirler. Aynı zamanda ahlakla ilgili bir fikir edinirler. Yani “doğru” ve “yanlış” arasında ayrım yapmayı ve bu bilgiden hareketle karar almayı öğrenirler. Dahası, ahlaki gelişim, “doğru” yol daha karmaşık olsa bile “ahlaki” olana göre hareket etmek için güç kazanmayı içerir. Çocukların ahlaki gelişimi, kişilerarası deneyimler (aile, akranlar, öğretmenler ...), fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal beceriler gibi çeşitli faktörlerden etkilenir (Oswalt 2010).

Değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir değdiği karşılık, kıymet (TDK, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Güngör (1998) değeri, bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç şeklinde tanımlarken, Çelikkaya (1996) ise değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamaktadır. Roakeach (1973) ise değeri, belirli bir davranış ve varoluş amacının kişisel ve toplumsal olarak karşıtlarına tercih edilmesine dair kalıcı bir inanç olarak tanımlamaktadır. MEB (2005)’e göre değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke veya inançlar olarak tanımlanmaktadır.

Değerler, bütün kültürlerin temelinde bulunan şey, neyin önemli, değerli ve istenir olduğunu tanımlayan düşüncelerdir. Bu soyut düşünceler ya da değerler, insanlar toplumsal dünyayla etkileşim içindeyken, onların yaptıklarını anlamlı kılar ya da onlara yol gösterir (Giddens, 2000). Teorisyenler değeri, insanların eylemleri seçmek, haklı çıkarmak, onları kendiliğinden değerlendirmek ve bu değerlendirmede kullandığı ölçüt olarak görmektedirler. Burada değer nitelikler yerine nesnelere özgü ölçütler olarak kabul etmektedirler (Schwartz, 1992).

Değerler herhangi bir şeyin olumlu veya olumsuz, iyi veya kötü, hoş veya nahoş olup olmadığıyla ilgili muhakeme yaparken kullandığımız standartlar ve kriterlerdir. Her birimizin paylaştığı temel ve çekirdek değerler vardır.

Bunlar: Bağımsızlık, özgürlük, bilgelik, cesaret, selamet, haz, sosyal kabul, öz saygı, dürüstlük, temizlik, mutluluk, gerçek dostluk, yardımseverlik, eşitlik, geniş fikirlilik, neşe, aşk, sorumluluk vs. (Martorella, Beal & Bolick, 2005; Rokeach, 1968; Shaver & Strong, 1976).

Değerler, bireyin kendisini, toplumun ise bireyi kontrol etmesini sağlayan unsurların başında gelmektedir (Yazıcı, 2006). Buna paralel şekilde Armstrong (1980)'e göre de toplumlar tarafından tasarlanmış ve tarihsel süreç içinde ortaya çıkan bağlayıcı sosyal sınırlamalar vardır (Armstrong, 1980). Değerlerin en temel özelliği, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular olmalarıdır. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir. Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır. Değerler, bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1999)

John Dewey'e göre değer, öncelikli olarak saygı duyulması, takdir edilmesi ve kıymeti bilinmesi gereken anlamına gelir. Bir şeye ulaşma ve onu muhafaza etme eylemi, ayrıca diğer şeylerle karşılaştırıldığında değerlerin miktarı ve doğası üzerine yapılan muhakeme eylemi anlamına da gelmektedir (Venkataiah, 2007). Zecha (1999)'ya göre ise değerler belirli koşullar altında belirli bir toplumda ve tek bir kişi için gerçek bir şeydir. Farklı toplumlar farklı yaşam tarzlarını, ahlaki görüşleri ve yasal yaptırımları benimser. Evrensel olarak geçerli olan bir ahlaki desteklemek veya buna sahip olmak neredeyse imkânsızdır. Bunun da ötesinde toplum içinde yaşayan her bireyin neyin yanlış neyin doğru olduğuna yönelik değer yargıları da her ne kadar içinde yaşadıkları topluluğa ayak uydurma eğiliminde olsa da birbirinden farklıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde değerler tamamıyla öznelidir. Fakat insan sosyal bir canlıdır ve topluluk içinde var olur. Değer eğitiminin amacı da bize diğer insanlarla ilişki kurma biçimiyle ilgili kurallar ve bu kuralları akılcıca uygulayabilme becerisi hakkında bir bilgi vermektir (Aspin, 2007).

Genel olarak değer eğitimi, idealist anlayışa göre öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması amacıyla eğitilmesini içermektedir (Yel & Aladağ, 2012). Lickona (1992) değer eğitiminin demokratik bir toplumun başarısı için temel olduğu görüşündedir. Ona göre demokrasi halkın kendi kendini yönetmesi ise, insanlara önce adil ve özgür bir toplum sağlamalıdır. Bunun anlamı ise insanın en azından "iyi" olmasıdır. Demokrasiyi anlayan ve ahlaki boyutuyla hemfikir olan insanlar, diğerinin haklarına saygı, kanunları kabul, kamu yaşamına gönüllü katılım ve toplumun iyiliğiyle ilgilendirler (akt. Akbaş, 2008).

Değerlerin nasıl ölçülmesi gerektiğiyle ilgili birçok farklı görüş vardır. Öğrencilerin ahlaki gelişiminin değerlendirilmesi, gelişim psikologları tarafından kullanılan özel olarak tasarlanmış testlerin kullanımını gerektirmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin, öğrencilerin gündelik okul yaşamı boyunca söyledikleri kelimeleri, davranışları ve sınavtaki yorumları ışığında böyle bir gelişmeyi değerlendirmeleri mükemmel bir şekilde mümkündür. Bu tür gözlemlere ve ilerlemenin değerlendirilmesine yönelik fırsatların, akademik konulardaki ilerlemenin değerlendirmesine dâhil edilmemesinin bir nedeni yoktur (Wringe, 2006).

Öğretmenler bilinçli veya bilinçsiz olarak öğrencilerin değer gelişimini etkiler. Onlar sınıflarında eğitim politikasını, okulun pedagojik vizyonunu ve kendi kültürel-pedagojik altyapılarını eyleme geçirirler. Öğretmenler değerleri seçtikleri materyaller, konu içerikleri, verdikleri örnekler ve öğrencileri yönlendirme biçimleriyle ifade ederler (Gudmundsdottir, 1990). Bir öğretmen değerleri aktarabilir, fakat aynı zamanda konuyla ilgili farklı bakış açılarının

birbiriyle karşılaştırıldığı durumları da oluşturabilir. Eğitim sürecinde, öğretmen rol modeli olarak hareket eder. Öğrencilerin öğretmenin rol modelini takip etme zorunluluğu yoktur, ancak okul hayatında bununla karşı karşıya kalmaları kaçınılmazdır (Leenders & Vaugelers, 2009). Öğretmenler okulda belirli bir vatandaşlık türünün baskın olabileceği pedagojik bir vizyonu yansıtabilir. Literatürde bireyci vatandaşlık ve eleştirel demokratik vatandaşlık gibi farklı vatandaşlık türleri vardır. Farklı vatandaşlık türleri farklı eğitim uygulamalarını beraberinde getirir (Goodman, 1992; Apple & Beane, 1995). Genel eğitim politikası, okulun özgün atmosferi, çevrenin beklentilerinin yanı sıra öğretmenlerin sahip olduğu spesifik değer yargıları da, öğrencilerin hangi yönde eğitilecekleri konusunda en büyük karar vericilerden biridir.

Türkiye’de okullarda değerler ve değerler eğitimi konusu 2004 yılından sonra planlı şekilde ele alınmaya başlamıştır. 2004 yılından itibaren öğretim programlarında açıkça bahsedilmeye başlandıktan sonra üzerinde birçok çalışma yapılan bir araştırma alanı haline gelmiştir (Ulusoy & Arslan, 2016). Türkiye’de değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda: Yazar (2012) öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmasına 32 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının yaşamlarına yön veren başlıca değerlerin manevi değerler olduğu, bunu ekonomik ve dini değerlerin takip ettiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının, değerlerin kazanılmasında ailenin önemli bir rolü oynadığını ve değerlerin kazandırılması konusunda ailelerin eğitilmeleri gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Bayırlı vd. (2020) farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin değerler eğitiminin uygulanışı konusunda deneyimlerini ve bu deneyimlere bağlı görüşlerini ortaya koymaya çalıştığı araştırmasına 10 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin değerler eğitimi toplumumuzda ve kültürümüzde yaşanan değişimlerden dolayı gerekli gördükleri, öğretmenlerin değerler eğitimi sırasında değer öğretimi yaklaşımlarından en çok telkin ve eylem/davranış yoluyla öğrenme yaklaşımlarını kullandıkları ve yapılan değer eğitimi etkinliklerinin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Sayın (2020), ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimiyle ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin değerler eğitiminin gerekli olduğu fikrine sahip olduğunu bulmuştur. Oğuz (2012) ise yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının değerlere ve değerler eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının en çok evrenselcilik, yardımseverlik ve güvenlik değer tiplerine katıldıkları görülmektedir. Değer eğitimine ilişkin görüşleri ise daha çok program, model olma, yaşantılardan yararlanma ve öğrencilere düşüncelerini ortaya koyabilecekleri ortamların sağlanması gibi başlıklar altında toplanabilmektedir.

Öğretmen adaylarına verilen değerler eğitimi iki yönlüdür: Birincisi değerleri kendi davranışlarında göstermek ve öğrencilere örnek olmak, ikincisi ise öğrencilere verilecek eğitimin nasıl verilmesi gerektiğini öğrenmektir. Okullarda öğretmenlerden beklenen davranış ve tutumları belirleyen ilke ve standartlar vardır. Gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının ulusal ve evrensel ahlaki kuralları öğrenmeleri ve davranışlarında sergilemeleri öğretmen eğitiminin en önemli amaçlarından biridir. Dürüstlük, güvenilirlik, adalet, hoşgörü, demokrasi, sorumluluk, sevgi ve saygı gibi değerlerden yoksun bir öğretmenin öğrencilere faydalı olması beklenemez. Tüm bireyler aldığı değerler eğitimi ile kendilerini geliştirir ve kendi değerler sistemini oluşturur. Pedagojik formasyon eğitimi sırasında tüm öğretmen adayları zorunlu veya seçmeli değerler eğitimi dersi alır. Öğretmen adaylarının

değerlere ilişkin görüş ve tercihleri aldıkları eğitim ve yaşam deneyimleri nedeniyle önemlidir. Bu araştırma, eğitim fakültesine devam eden farklı branşlardaki öğretmen adaylarının önem verdikleri değerleri ve değer eğitimi ile ilgili algılarını karşılaştırmalı olarak incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde; araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve analizi alt başlıkları yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Çalışma, genel araştırma türlerinden tarama modeli niteliğindedir. Bu model, bir popülasyonun üyelerinden bir veya daha fazla değişkene göre o popülasyonun mevcut durumunu belirlemek için veri elde etme girişimidir (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012). Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Tarama araştırması, anketlere veya mülakatlara dayalı, deneysel olmayan bir araştırma yöntemi türüdür (Burke Johnson & Christensen, 2017). Bir başka deyişle tarama modelleri geçmişte veya halen var olan durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılara ait bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimlerinin belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2012). Diğer bir tanım da, kriter örnekleme, önceden belirlenmiş bir önem kriterini karşılayan vakaların seçilmesini içerir (Patton, 2001, s. 238). Buradaki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

| Değişken | Frekans | Yüzde |
|----------------------|----------------|--------------|
| Üniversiteler | | |
| A | 304 | 64.4 |
| B | 168 | 35.6 |
| Toplam | 472 | 100 |

Çalışma grubu olarak iki üniversitenin belirlenmesinde bir takım ölçütler dikkate alınmıştır. Birinci ölçüt A üniversitesi şehir merkezinde kurulan bir üniversiteyi B Üniversitesi ise kırsal alanı temsil etmektedir. İkinci ölçüt A üniversitesi kuruluş tarihi daha eski bir kurum iken, B üniversitesinin kuruluşu daha yenidir. Birinci kriter: A Üniversitesi şehir merkezinde kurulmuş bir üniversiteyi, B Üniversitesinin ise kırsal alanı temsil etmesidir. İkinci kriter, Üniversite A'nın daha eski bir kurum, Üniversite B'nin ise daha yeni bir kurum olmasıdır. Ayrıca çalışmanın kapsam geçerliliğini artırmak için bu üniversiteler farklı bölgelerden seçilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Bölümlere, Sınıfa ve Cinsiyete Göre Dağılımı

| Değişken | Frekans | Yüzde |
|-------------------------|---------|-------|
| Cinsiyet | | |
| Kadın | 357 | 75.6 |
| Erkek | 113 | 24 |
| Boş | 2 | .4 |
| Bölüm | | |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 124 | 26.3 |
| Okulöncesi Eğitimi | 120 | 25.4 |
| Sınıf Eğitimi | 101 | 21.4 |
| Fen Bilimleri Eğitimi | 84 | 17.8 |
| Türkçe Eğitimi | 43 | 9.1 |
| Sınıf | | |
| 3. sınıf | 330 | 69.9 |
| 4. sınıf | 142 | 30.1 |
| Toplam | 472 | 100 |

Bu çalışmaya, iki devlet üniversitesinin eğitim fakültelerindeki farklı bölümlerde öğrenim gören 472 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Katılımcıların betimsel istatistiklerine bakıldığında cinsiyete göre % 75.6'sının "kadın" (n=357 kişi), % 24'ünün "erkek" (n=113 kişi) ve toplamda 472 kişi olduğu görülmektedir. Katılımcıların alan dağılımlarına bakıldığında, % 26.3'ünün (n=124 kişi) Sosyal Bilgiler Eğitimi, % 25.4'ünün (n=120 kişi) Okulöncesi Eğitimi, % 21.4'ünün (n=101 kişi) Sınıf Eğitimi, % 17.8'inin (n=84 kişi) Fen Bilimleri Eğitimi ve % 9.1'inin (n=43 kişi) Türkçe Eğitimi, alanlarında öğrenimlerine devam ettikleri anlaşılmaktadır. Sınıf değişkenine göre ise katılımcıların % 69.9 'u (n=330 kişi) 3. sınıfa, % 30.1'i (n=142 kişi) ise 4. sınıfa devam etmektedir. Araştırmada, 3. ve 4. sınıf öğrencilerin seçiminde hem öğrenim programı tamamlamak üzere olmaları hem daha fazla sayıda anket çalışmasına katılmış olmaları hem de araştırmaya katılmayı kabul etmeleri etkili olmuştur. Katılımcılar değerler ve değer eğitimine ilişkin bilgilerin kazandırıldığı dersleri, edinilen bu bilgilerin gözlenmesine ve uygulanmasına yönelik özel öğretim yöntemleri, topluma hizmet uygulamaları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini almışlardır.

Veri Toplama Aracı ve Analizi

Verilerin toplanması amacıyla öğretmen adaylarına araştırmacılar tarafından hazırlanan "Değer Eğitimi Yazılı Görüş Formu" uygulanmıştır. Formda cinsiyet, bölüm ve değer eğitimine ilişkin ders alıp/almama değişkenlerine ilişkin kişisel bilgilere yönelik soruların yanı sıra, öğretmen adaylarının hangi değerleri daha çok önemsendiği, değerlerin nasıl öğretilmesi ve değerlendirilmesi ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorular yer almıştır. Bu amaçla dört soru hazırlanmıştır. Birinci soruda öğretmen adaylarından kendilerine göre en önemli üç değeri nedeniyle birlikte seçmeleri istenmiştir. İkinci soruda değer öğretilebilir bir şey olma durumu sorgulanmıştır. Üçüncü soruda katılımcılardan gelecekte değerleri öğretmek için kullanmayı planladıkları üç etkili yöntemi ve nedenlerini ifade etmeleri beklenmiştir. Görüşmenin son sorusu, öğretmen adaylarının değer eğitimini değerlendirmek için tercih ettikleri yöntemlerin değerlendirilmesi hakkında bilgi vermektir.

Formun geliştirilmesi sürecinde, araştırmacılar tarafından hazırlanan soruların uzman görüşlerine sunulması ve dönütlere göre gerekli düzeltmelerin yapılması sağlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacılar dışında iki alan uzmanına, bir dil uzmanına, bir ölçme-değerlendirme uzmanı ve bir psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı olmak üzere toplam beş uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen taslak formu, deneme amacıyla yeterli sayıda öğretmen adayına uygulanarak anlaşılabilirliği sınanmıştır. Bu uygulama sonrasında form, gerekli düzenlemeler sonucunda asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Araştırmacılar, birbirinden bağımsız olarak veri topladıkları üniversitelere ait verileri kodlamışlardır. Daha sonra yapılan kodlamalar araştırmacılar tarafından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma işleminden sonra kodlama işlemi tamamlanmıştır. Araştırmacının güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) literatüre kazandırılan uyuşma yüzdesi hesaplanmıştır. Uyuşma yüzdesi (Agreement percentage) Güvenirlik= Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)x 100 formülü kullanılmıştır. Buna göre iki uzmanın tüm sorular için genel uyuşum yüzdesi 0.95 olarak hesaplanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Buna ek olarak, üçüncü bir uzmanın veri setinin rastgele seçilen %25'ini incelemesi sonucu ulaşılan uyuşma yüzdesi ise 93.3'tür. Belirlenen uyuşma yüzdelerinin, %70'in üzerinde çıkması araştırma sonucunun güvenilir olduğunu düşündürmektedir (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Yazılı görüş formu aracılığıyla elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımı ile incelenerek öğretmen adaylarının değerler eğitimi ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular tablolar halinde gösterilmiştir. Betimsel analizde temel amaç, toplanan verileri daha önceden belirlenen temalara göre özetlemek ve yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 239). Özden ve Saban'a göre (2017), betimleyici araştırmalarda, belirli bir grubun tanımlanması amacıyla bilgi toplanmaktadır (s.3). Bulgular, literatür desteği ile yorumlanarak tartışılmıştır. Karşılaştırma içeren bu araştırma, eğitim fakültesinin farklı bölümlerine öğrenim görmüş olan farklı branşlara sahip olacak öğretmen adaylarının değerlerle/değer eğitimiyle ilgili görüşlerindeki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik kapsamında çalışmada amaçlı örnekleme, ayrıntılı betimleme ve teyit edilebilirlik stratejileri kullanılmıştır (Strauss & Corbin, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2016). Doğrudan alıntılara yer verilirken A= İç Anadolu Bölgesindeki devlet üniversitesini, B= Akdeniz Bölgesindeki devlet üniversitesini ifade etmektedir. Ayrıca, katılımcıları tanımlamak için 5 harf kullanıldı. İlk harf üniversiteyi, ikinci harf bölüm, üçüncüsü cinsiyet, dördüncüsü sınıf ve beşinci harf ise katılımcı numarasını temsil etmektedir. Örneğin, 'A, SBE, E, 4, 12' kısaltması Orta Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir katılımcı için üniversite anlamına gelen SBE, yani katılımcının sosyal bilgiler bölümünde okuduğu anlamına gelir; E, erkek katılımcılar anlamına gelir; 4, 4. sınıf öğrencisi olduğu ve 12, 12 numaralı katılımcı olduğu anlamına gelir. Bölümlerin kısaltmaları SBE: Sosyal Bilgiler Eğitimi, TE: Türkçe Eğitimi, FBE: Fen Bilimleri Eğitimi, OÖE: Okulöncesi Eğitimi, SE: Sınıf Eğitimidir.

BULGULAR

Araştırmacının bu bölümde açık uçlu sorulardan edinilen veriler karşılaştırmalı bir şekilde tablolar halinde sunulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak öğretmen adaylarının hayattaki olmazsa olmaz değerleri sorgulanmıştır(bkz. Tablo 3). İkinci olarak katılımcıların değer eğitimi ile ilgili herhangi bir seçmeli ders alıp almadıklarına ilişkin bulgular sunulmuştur(bkz. Tablo 4). Üçüncü olarak öğretmen adaylarının değer eğitiminin gerekliliğine ilişkin düşünceleri ortaya konulmuştur(bkz. Tablo 5). Dördüncü olarak, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri

bölümlerin öğretim programında bulunan değerlerin üçünü gerekçelendirerek sıralamaları istenmiştir(bkz. Tablo 6). Beşinci olarak geleceğin öğretmenlerinin değer öğretilebilir olmasına ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir(bkz. Tablo 7). Altıncı olarak çalışma grubundaki katılımcıların değer öğretimi ile ilgili sınıflarında kullanmayı düşündükleri etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin üçünü nedenleriyle birlikte belirtmeleri talep edilmiştir(bkz. Tablo 8). Son olarak eğitim sürecinin etkililiğini ölçme ve değerlendirmek için öğretmen adaylarının kullanılabileceği yöntem ve teknikleri gerekçelendirerek açıklamaları beklenmiştir(bkz. Tablo 9).

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Hayatındaki Olmazsa Olmaz Değeri

| Hayattaki değer | Aile | | | | Saygı | | | | Dürüstlük | | | | | | |
|-------------------------|----------|------|----|------|-------|------|----|------|-----------|-----|----|------|----|------|---|
| | Cinsiyet | | K | | E | | K | | E | | B | | K | | E |
| Bölümler | n | % | n | % | N | % | n | % | n | % | n | % | N | % | |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 5 | 6.6 | 8 | 33.3 | 14 | 24.1 | 13 | 81.3 | - | - | 18 | 30.5 | 9 | 64.3 | |
| Türkçe Eğitimi | 2 | 2.6 | 4 | 16.7 | 3 | 5.2 | - | - | 1 | 100 | 2 | 3.4 | 2 | 14.3 | |
| Fen Bilimleri Eğitimi | 29 | 38.2 | 2 | 8.3 | 9 | 15.5 | - | - | - | - | 14 | 23.8 | - | - | |
| Okulöncesi Eğitimi | 26 | 34.2 | 4 | 16.7 | 16 | 27.6 | - | - | - | - | 12 | 20.3 | - | - | |
| Sınıf Eğitimi | 14 | 18.4 | 6 | 25 | 16 | 27.6 | 3 | 18.7 | - | - | 13 | 22 | 3 | 21.4 | |
| Toplam(%100) | 76 | | 24 | | 58 | | 16 | | 1 | | 59 | | 14 | | |

K: Kadın E: Erkek B: Boş

Birinci sırada olan aile değerini kadın öğretmen adaylarından 76 katılımcı (%21.3), erkek öğretmen adaylarının (n=24) %21.2 si belirtmişlerdir. İkinci sırada en çok tekrarlanan değer olan saygı için cinsiyete göre kadınların (n=58) %16.2'si, erkeklerin ise (n=16) %14.2'si seçmişlerdir. Üçüncü değer olan dürüstlük ise kadın öğretmen adaylarının (n=59) %16.5'i, erkeklerin ise (n=14) %12.4'ü tarafından tercih edilmiştir. Bu değerleri adil olma (n=27), vatanseverlik (n=23), sevgi (n=21), özgürlük (n=15), bağımsızlık (n=13), hoşgörü ve güven (n=9), eşitlik, sorumluluk ve özgüven (n=7), farklılıklara saygı ve öz-saygı (n=6), temizlik (n=4), öz-kontrol (n=3), barış, doğa sevgisi, estetik, sağlıklı olmaya önem verme, tarih bilinci ve yardımseverlik (n=2), çalışkanlık, dayanışma, demokratik tutumu benimseme, doğal çevreye duyarlılık, etik, işbirliği, doğruluk, bayrak, insanlık ve empati yapmak (n=1) izlemiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Değer Eğitimi İle İlgili Herhangi Bir Seçmeli Ders Alma Durumları

| Seçmeli ders alma durumu | Hayır | | | | Evet | | | | Boş | | | | | |
|--------------------------|----------|------|---------|------|--------|-----|--------|------|-------|------|---|------|---|-----|
| Üniversiteler | 255 (A) | | 131 (B) | | 45 (A) | | 37 (B) | | 4 (A) | | - | | | |
| | Cinsiyet | | K | | E | | B | | K | | E | | | |
| | n | % | n | % | N | % | n | % | n | % | n | % | | |
| Bölümler | | | | | | | | | | | | | | |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 41 | 13.3 | 23 | 30.3 | - | - | 24 | 52.2 | 34 | 94.4 | 1 | 33.3 | 1 | 100 |
| Türkçe Eğitimi | 24 | 7.8 | 15 | 19.7 | 2 | 100 | 1 | 2.2 | - | - | 1 | 33.3 | - | - |
| Fen Bilimleri Eğitimi | 72 | 23.4 | 9 | 11.8 | - | - | 2 | 4.3 | 1 | 2.8 | - | - | - | - |
| Okulöncesi Eğitimi | 101 | 32.8 | 10 | 13.2 | - | - | 9 | 19.6 | - | - | - | - | - | - |
| Sınıf Eğitimi | 70 | 22.7 | 19 | 25 | - | - | 10 | 21.7 | 1 | 2.8 | 1 | 33.3 | - | - |
| Toplam(%100) | 308 | | 76 | | 2 | | 46 | | 36 | | 3 | | 1 | |

Öğretmen adaylarından değer eğitimi ile ilgili herhangi bir seçmeli ders aldınız mı? sorusuna “evet” cevabını veren ve A üniversitesinde öğrenim gören katılımcıların bölümler açısından dağılımı Sosyal Bilgiler Eğitimi (n=29) (%64.4), Türkçe Eğitimi ve Fen Bilimleri Eğitimi (n=1) (%2.2), Okulöncesi Eğitimi (n=5) (%11.1) ve Sınıf Eğitiminde (n=9) (%20) şeklindedir. B üniversitesindeki öğretmen adaylarından “evet” cevabı verenlerin dağılımı bölümlere göre (n=29) (%78.4), Fen Bilimleri Eğitimi (n=2) (%5.4), Okulöncesi Eğitimi (n=4) (%10.8) ve Sınıf Eğitiminde (n=2) (%5.4) biçimindedir. B üniversitesinde Türkçe Eğitimi bölümünde öğrenim gören katılımcıların değere yönelik bir ders almadıkları belirlenmiştir. Katılımcılardan “evet” seçmeli ders aldım diyenlerin dağılımı A üniversitesi (n=45) ve B üniversitesi (n=37) biçimindedir. Hayır diyenlerin dağılımı A üniversitesi (n=255) ve B üniversitesi (n=131) şeklindedir. Bu soruyu boş bırakan katılımcılar A üniversitesinin (n=4)dedir.

Tablo 5. Değer Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının En Sık Tekrarladığı Görüşlerinin Dağılımı

| Görüşler | Frekans | Yüzde | Nedenlerin Dağılımı | Frekans |
|---------------|-----------|------------|-----------------------------|-----------|
| Evet | 28 | 93.3 | Gereklilik-Amaç- | 24 |
| | | | Vazgeçilmez unsur | |
| | | | İyi vatandaş yetiştirme | 14 |
| | | | Günlük yaşam | 12 |
| Hayır | - | - | | |
| Kısmen | 2 | 6.7 | Okulda tamamlanması | 6 |
| | | | Ailede başlaması | 2 |
| | | | Değer eğitimi şart değildir | 1 |
| Toplam | 30 | 100 | Toplam | 59 |

Değer eğitiminin gerekliliğine ilişkin “evet” cevabını veren öğretmen adaylarının cevaplarından örnekler aşağıdadır:

“Öğrencilerin iyi bir vatandaş olarak yetişebilmesi, toplumsal kuralları, geleneksel görgü kurallarını öğrenebilmeleri topluma yararlı bireyler olabilmeleri için öğretmen adaylarının bunlarla ilgili değer bilgilerini öğrencilerine geçirmesi gerekmektedir. Çocuklar öğretmenin anlattığı ve onlara kazandırdığı ahlak, toplumsal ve görgü değerleriyle kazandıkları kazanımlarla iyi bir vatandaş olma yolunda ilerler” (A, SBE, K, 4, 1).

“Değerler günlük hayatta önemli şeylerdir. Sosyal bilgilerin temel amacı iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Bu yüzden değer öğretimi sosyal bilgiler dersi için önemlidir. Sadece değer eğitimi sosyal bilgiler dersinde öğrencilere benimsetilebilir. Diğer derslerin içeriği buna uygun değildir. Değer öğretimi bilinçli vatandaşlar yetişmesini sağlar” (A, SBE, E, 3, 17).

Değer eğitiminin gerekliliğine ilişkin “kısmen” cevabını veren öğretmen adaylarının cevaplarından örnekler aşağıdadır:

“Belli değerler aile içinde, akran iletişimde yaşanan bölge ve şehirde ve ayrıca eğitimde öğrenilir. Farklı değerlerin farklı durum ve statülerde öğrenilmesinden dolayı sadece okul içinde öğrenilmesi ve kalıcılığı daha kolay değerlerin okulda öğretilmesi gerekir” (A, SBE, K, 4, 19).

“Değerler eğitimi insanların aileden başlayarak kazanması gereklidir. Öğrenciler değerleri öğrenmeye okulda değil aile içinde kavramalı ve uygun davranışlar geliştirmelidir. Bu değerlerin kazandırılması değer eğitimi şart değildir. Değer eğitimi sadece üzerinden geçilecek şekilde verilebilir” (A, SBE, E, 4, 22).

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere İlişkin Öğretim Programında Bulunan Değerlerden Üçünü Sıralamaları İstedikimizde Ortaya Çıkan Dağılım

| Öğretim programındaki değerler | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---------------------------|------|----|------|---------|------|----|------|---------------|-----|----|------|----|------|
| | Değer 1 | | | | Değer 2 | | | | Değer 3 | | | | | |
| | Aile birliğine önem verme | | | | Saygı | | | | Vatanseverlik | | | | | |
| Cinsiyet | K | E | K | E | K | E | B | K | E | K | E | K | E | |
| Bölümler | n | % | n | % | N | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 12 | 13 | 11 | 39.3 | 7 | 13.7 | 5 | 38.5 | - | - | 9 | 20.4 | 10 | 52.6 |
| Türkçe Eğitimi | 6 | 6.5 | 5 | 17.9 | 3 | 5.9 | 1 | 7.7 | 2 | 100 | 7 | 15.9 | 4 | 21.1 |
| Fen Bilimleri Eğitimi | 35 | 38 | 1 | 3.6 | 10 | 19.6 | 3 | 23 | - | - | 5 | 11.4 | 1 | 5.3 |
| Okulöncesi Eğitimi | 22 | 24 | 3 | 10.7 | 14 | 27.5 | 2 | 15.4 | - | - | 7 | 15.9 | 1 | 5.3 |
| Sınıf Eğitimi | 17 | 18.5 | 8 | 28.5 | 17 | 33.3 | 2 | 15.4 | - | - | 16 | 36.4 | 3 | 15.7 |
| Toplam(%100) | 92 | | 28 | | 51 | | 13 | | 2 | | 44 | | 19 | |

Öğretmen adaylarının değer 1 kategorisinde belirttikleri birinci değer “aile birliğine önem verme” (n=120) (%25.4), ikinci değer “adil olma” (n=54) (%11.4) iken üçüncü sırada “dürüstlük” ve “saygı” (n=45) (%9.5) değerleri bulunmaktadır. Değer 2 kategorisinde katılımcıların sıraladıkları değerlerden birincisi, “saygı” (n=64) (%13.5), ikincisi “dürüstlük” (n=59) (%12.5) ve üçüncüsü ise “vatanseverlik” (n=51) (%10.8)dir. Değer 3 kategorisinde ise dağılımı “vatanseverlik” (n=63) (%13.3), “saygı” (n=56) (%11.9) ve “dürüstlük” (n=36) (%7.6) şeklindedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin öğretim programında bulunan değerlerden üçünü sıraladıklarında ortaya koyduğu gerekçeler aşağıda gösterilmektedir.

Değer 1. Aile birliğine önem verme

A ve B üniversitesindeki katılımcıların “aile birliğine önem verme” değerine yönelik görüşleri sırasıyla “en önemli ve temel kurum olması” (f=36). “her şeyden önde tutması” (f=28), “geleceğin teminatı olması” (f=25), “Değer eğitiminin başladığı yer olması” (f=24) ve “sadık bireyler yetiştirmeyi amaçlaması” (f=3) kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

“Aile toplumun gelişmesini sağlayan en önemli birimdir. Çünkü her şey ailede başlar. aile birliği sağlam sağlıklı bireyler yetişirse bu toplumun yararına olur” (A, SBE, K, 4, 9).

“Aile bizi bir arada tutan bize doğruyu yanlış öğretme (öğretmesi gereken) önemli bir kurumdur. Bu nedenle aile birliğine önem verme her alanda olumlu yönde etkilidir” (A, FBE, K, 3, 159).

“Aile benim hayatımda sahip olduğum en mükemmel öğedir. Bu nedenle değerlerimin ilk sırasında yer alır” (B, SE, K, 3, 9).

Tezcan’a göre (1997) aile, yüz yüze ve içten ilişkileri en güçlü olduğu birinci gruptandır. Bu nedenle, bireyin tutum ve değerlerinin oluşmasında birincil etkileşimi sağlaması yönünden ayrı bir önem taşımaktadır. Bu önem ailenin temel kurumlar arasında bulunmasının nedenlerinden birisidir. Çocuk. Değerleri, duyguları ve konum beklentilerini ailenin her üyesiyle olan deneyimleri aracılığıyla öğrenir. Bunu da başkalarına katılma, rol oynama ve kendi düşünce ve davranışını yargılama yollarıyla gerçekleştirir (s. 142-143). Aile değeri Nelson’un değerler sınıflandırılmasında grup değerleri kapsamındadır. Her çocuk ailede aldığı ilk eğitimle daha sonraki süreci verimli ve etkin bir şekilde geçirebilir (Akt. Genç. 2016).

Değer 2. Saygı

A ve B üniversitesindeki katılımcıların “saygı” değerine yönelik görüşleri sırasıyla “bir toplumun, insanın ve iletişimin olmazsa olmaz değeri olması” (f=36), “diğer değerleri kapsamı” (f=15), “verimi arttıran bir unsur olması” (f=12) kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

“Saygı benim olmazsa olmaz değerlerim arasındadır. Saygısız insan dürüstte olmaz, adilde olmaz. Diğer değerleri kapsadığına inandığım için saygı önemli” (A, FE, K, 3, 170).

“Saygı insanlar arasındaki iletişimin olmazsa olmazlarından” (B, SE, E, 4, 264).

Cafoğlu ve Akar (2007)’in araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin saygı ve dürüstlük boyutunda bu çalışmayla doğrusallık gösteren sonuçlar elde etmiştir.

Değer 3. Vatanseverlik

A üniversitesindeki katılımcıların “vatanseverlik” değerine yönelik görüşleri sırasıyla “öncelikle kazandırılması gereken bir değer olması” (f=31), “değer gelişimine katkıda bulunması” (f=18), “gereklik (ihtiyaç) olması” (f=15) kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir

“Değerlerimiz zaten aile ve vatan içindir. Bunlar için yaşar bunlar için çaba harcarız” (A, OÖE, K, 4, 210).

“Her birey içinde bulunduğu topluma faydalı kişiler olmalıdır. Vatanseverlik duygusuyla hareket edilmelidir ki ülke gelişsin” (A, TE, E, 3, 132).

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Değerin Öğretilebilir Olmasına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

| Öğretilebilirlik | Evet | | | | Hayır | | | | Kismen | | | | Fikrim yok | | | | | |
|------------------|------|------|----|------|-------|-----|----|------|--------|------|----|------|------------|------|---|-----|---|-----|
| | K | | E | | B | | K | | E | | B | | K | | | | | |
| Cinsiyet | N | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | | |
| Bölümler | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SBE | 48 | 20.4 | 46 | 55.4 | - | - | 6 | 11.5 | 6 | 35.3 | 12 | 17.6 | 6 | 46.1 | - | - | - | - |
| TE | 19 | 8.1 | 13 | 15.7 | 1 | 100 | 4 | 7.7 | 2 | 11.8 | 3 | 4.4 | - | - | 1 | 100 | - | - |
| FBE | 44 | 18.6 | 5 | 6 | - | - | 16 | 30.8 | 3 | 17.6 | 13 | 19.1 | 2 | 15.4 | - | - | 1 | 100 |
| OÖE | 73 | 30.9 | 6 | 7.2 | - | - | 15 | 28.8 | 3 | 17.6 | 22 | 32.4 | 1 | 7.7 | - | - | - | - |
| SE | 52 | 22 | 13 | 15.7 | - | - | 11 | 21.2 | 3 | 17.6 | 18 | 26.5 | 4 | 30.8 | - | - | - | - |
| Toplam(%100) | 236 | | 83 | | 1 | | 52 | | 17 | | 68 | | 13 | | 1 | | 1 | |

Değer eğitiminin gerekliliğine ilişkin “evet” cevabını veren katılımcılar (n=320), “kısmen” cevabını verenler (n=82), “hayır” cevabı verenler (n=69) iken “fikrim yok” çerçevesinde düşünce belirten ise (n=1)’dir. Kısmen kategorisi içerisinde “değer öğretiminin uygulanabilir”, “yaşayarak öğrenilebilir”, “model olarak öğretilebileceği ve hissettirileceği” belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının değer öğretilebilir olmasına ilişkin görüşlerini dile getirirken belirttikleri gerekçelerin dağılımı aşağıdaki şekildedir.

“Evet” cevabını veren öğretmen adaylarının sundukları gerekçeler sırasıyla “değerler sonradan kazandırılır” (f=56), “rol model olarak, yaşantı yoluyla, örnek davranışlarla kazandırılır” (f=51), “öncelikle ailede başlar, okulda ve çevrede devam eder” (f=40), “kişileri yaşamı boyunca etkiler ve geliştirir” (f=21), “belli bir yaşta önce başlanmalı” (f=16), “gönüllü-farkında olarak öğretilmeli” (f=11), “öğrencilere yaşamdan değer çıkarmaları öğretilmeli” (f=10), “bir bilgi olmayıp en zor öğretilen şey” (f=7), “duyuşsal boyutu vardı” (f=5), “bir bilgi olarak kazandırılabilir” (f=4) ve “Kimi değerler yaparak-yaşayarak kimisi de öğretilebilir” (f=3) şeklinde dağılım göstermektedir. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

“Evet. Çünkü değer insanların yaşamları boyunca kişilere etki eder ve kişilerin gelişmesini sağlar” (A, SBE, E, 4, 2).

“Evet, öğretilebilir bir şeydir. Çünkü her insan doğduktan sonra dili de dâhil olmak üzere pek çok şeyi çevresi ile etkileşime girerek edinir” (B, TE, K, 3, 128).

“Hayır” cevabını veren öğretmen adaylarının sıraladıkları gerekçeler “farklı uygulamalarla yaşamına katarak kazandırılmalı” (f=19). “doğuştan gelen/içgüdüsel olan/ öğretilemeyen tek şey” (f=16). “içselleştirilmesi gereken” (f=5) ve “içinde bulunan topluma göre değişen” (f=2) biçimindedir. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

“Hayır, ne yapması nasıl davranması gerektiği öğretilebilir. Fakat insan kendi ahlaksal yargılarını oluşturmaya başladıktan sonra bireyin isteğine, içselleştirmesine bağlıdır” (A, SE, K, 4, 262).

“Bir değer öğretilemez. Kişinin içerisinde bulunması gerekir ve başka etkiler ile biz bu değerleri ortaya çıkarabilir. Örneğin vatanseverlik değerinin oluşmadığı bir insana vatanseverlik değerini sonradan kazandıramazsınız. Düşüncelerinde değişime neden olunabilir ancak değer sonradan öğretilemez” (A, FBE, K, 4, 153).

“Kısmen” cevabını veren katılımcıların sayısı 82 ve bu görüşlerini gerekçelendirirken sundukları fikirler “değerlerin uygulayarak, yaparak-yaşayarak öğretilmesi” (f=11). “çevresinin etkisiyle desteklenip ortaya çıkartılabilir” (f=11). “değer doğuştan gelir ve tam olarak öğretilmez” (f=6). “bazı değerler öğretilbilir” (f=4) “uzun bir süreci gerektirir” (f=2) ve “öğrencinin öğrenmeye açık olması gerekir” (f=2) şeklindedir.

“Değer insanın içinde olan ve gerekli koşullar sağlandığında ortaya çıkar. Fakat ortaya çıkmasında dış etkenlerin etkisi vardır” (A, FBE, K, 4, 150).

“Bence belli bir kısmı kazandırılabilir. Bireyin içinde kısıntıları olmalı ki geliştirebilsin. Yoksa kazandırılabilirliğini düşünmüyorum” (B, OÖE, K, 4, 114).

Tablo 8. Öğretmen Adaylarından Değer Öğretimi İle İlgili Kullanılabilecek Etkili Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Üçünü Sıralamaları İstedikimizde Ortaya Çıkan Dağılım

| Öğretim yöntem ve teknikleri | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|----------------|------|----|------|----------|----|-----|----|-----------------|-----|----|------|----|------|
| | Yöntem 1 | | | | Yöntem 2 | | | | Yöntem 3 | | | | | |
| | Yaratıcı Drama | | | | Filmler | | | | Eğitsel Oyunlar | | | | | |
| Cinsiyet | K | E | K | E | K | E | Boş | K | E | N | % | n | % | |
| Bölümler | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | N | % | n | % |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 22 | 18.8 | 10 | 41.6 | 6 | 12 | 6 | 30 | - | - | 15 | 21.7 | 9 | 64.3 |
| Türkçe Eğitimi | 7 | 6 | 3 | 12.5 | 3 | 6 | 5 | 25 | 1 | 100 | 3 | 4.3 | 1 | 7.1 |
| Fen Bilimleri Eğitimi | 14 | 11.9 | 1 | 4.2 | 11 | 22 | 3 | 15 | - | - | 12 | 17.4 | 1 | 7.1 |
| Okulöncesi Eğitimi | 43 | 36.8 | 1 | 4.2 | 21 | 42 | 2 | 10 | - | - | 21 | 30.4 | - | - |
| Sınıf Eğitimi | 31 | 26.5 | 9 | 37.5 | 9 | 18 | 4 | 20 | - | - | 18 | 26.2 | 3 | 21.5 |
| Toplam(%100) | 117 | | 24 | | 50 | | 20 | | 1 | | 69 | | 14 | |

Öğretmen adaylarının değerleri öğretmek için tercih ettiği etkili 3 yöntem incelendiğinde, katılımcıların yöntem 1 kategorisinde en sık belirttikleri yöntemin “yaratıcı drama” (n = 141) (% 29.6) olduğu ve bu kategoride yer alan “ hikâyeler ve masallar ”(n = 59) (% 12.5) ikinci, üçüncü yöntem ise “ eğitici oyunlar ”(n = 53) (% 11.2) 'dir. Yöntem 2 kategorisinde katılımcılar ikinci sıraya “filmler” (n = 71) (% 15.04), “geziler” (n = 59) (% 13.1) ve üçüncü sıraya “öyküler ve masallar” (n = 52) (% 11) dır. Son olarak yöntem 3 kategorisinde “eğitsel oyunlar” (n = 83) (% 17.5), “geziler” (n = 56) (% 11.9) ikinci sırada, “hikâyeler ve masallar” ve “ grup çalışması ”(n = 40) (% 8.5) üçüncü sırada yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre değerlerin öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin üçünü sıraladıklarında ortaya koyduğu gerekçeler aşağıda gösterilmektedir.

Yöntem 1. Yaratıcı Drama

A ve B üniversitesindeki katılımcıların “yaratıcı drama” tekniğinin kullanımına yönelik gerekçeli görüşleri sırasıyla “öğrenci yaparak-yaşayarak sürece etkin katıldığı için” (f=39), “görsellikte akılda kalıcı olduğu için” (f=20), “öğrenci içselleştirdiği/empati kurduğu için” ve “daha iyi öğrenme gerçekleştiği için” (f=16), “hedefe taşıdığı için” (f=10), “rollere göre hayal güçleri canlandığı için” ve “değerin önemi üzerinde düşündürdüğü için” (f=8), “öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkardığı için”, “tüm duylara hitap ettiği için” ve “uygulaması kolay olduğu için” (f=5), “ilgi çekici olduğu için” (f=3), “öğrencinin kendini en iyi ifade yolu olduğu için” (f=2) ve “öğrencileri kaynaştırdığı için”, “eğlenceli olduğu için”, “öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu için” (f=1) kategorilerinde yoğunlaşmıştır. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

“İnsan en çok yaparak yaşayarak öğrendiği şeyi hatırlar. Bu yüzden bireyin doğrudan kendisi rol alarak yaptığı bir şey onda en çok izi bırakacağından bu yöntemi seçtim” (A, TE, K, 4, 95).

“Drama sayesinde öğrenci canlandırma yapar. Bu sayede değer eğitiminin hem olumlu hem de olumsuz yönlerini canlı olarak görecektir öğrenci” (B, SE, K, 3, 156).

Drama, yüksek düzeyde yaratıcılık gücüne dayanan, insan tecrübesini araştıran bir yoldur. Dramatik etkinlikleri insancıl düşünme, hissetme ve davranmayla birlikte insanın kendisini ve diğerlerini tanımaya yardımcı olmaktadır (Gönen & Dalkılıç, 2000, s. 48).

Yöntem 2. Filmler

A ve B üniversitesindeki katılımcıların “filmler” tekniğinin kullanımına yönelik gerekçeli görüşleri sırasıyla “insanları etkilediği için” (f=17), “en kısa yoldan hedefe ulaştırdığı için” (f=12), “görsellik öğretimi arttırdığı için” (f=10), “Birden fazla farklı değeri içerdiği için” (f=8), “farkındalık yarattığı için” (f=7), “ulaşılabilirliği yüksek olduğu için” ve “daha kalıcı olduğu için” (f=3), “hayattan kesitler sunduğu için” ve “eğlenceli olduğu için” (f=2) ve “tarih bilinci daha kolay oluşturduğu için” (f=1) kategorilerinde karşılık bulmuştur. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

“Öğrencilerin ilgisini çeker ve odaklandıkları için birçok şeyi öğretir” (A, FBE, K, 3, 181).

“Özellikle gerçek yaşanmış hikâyelerin filmleri ve animasyonlarla birçok değer kısa sürede kazandırılabilir” (A, OÖE, K, 3, 231).

“Malum olduğu üzere filmler günümüzde herkesçe izlenir. Çocuklarda izlediği filmlerde geçen değerleri görür ve bu değerleri öğrenirler” (B, TE, E, 3, 64).

Filmler hem görme hem de işitme duyusuna hitap etmeleri nedeniyle eğitim ve öğretimin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlamaktadır (Öztaş, 2012).

Yöntem 3. Eğitsel oyunlar

A ve B üniversitesindeki öğretmen adaylarının “eğitsel oyunlar”ın kullanımına ilişkin nedenleri içeren görüşleri “değer eğitimi daha etkili gerçekleştiği için” (f=17), “öğrenme eğlenceli ve hızlı olduğu için” (f=15), “öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu için yaş vb.” (f=10), “öğrencilerin aktif katılımını sağladığı için” (f=9), “değerler

daha kalıcı olduğu için" (f=8), "kendi hayatındaki davranışları yansıttığı için" ve "diğer yöntemlerin yerine (gezi vb.) kullanıldığı için" (f=3) ve "motivasyonu arttırdığı için" (f=2) şeklinde sıralanabilir. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

"Bölümüm öğrencileri yani çocuklar eğitsel oyunla daha kolay öğrenebileceği için" (A, OÖE, K, 4, 195).

"Çocuklar eğlenerek katıldığı her şeyde daha fazla şey öğrenir" (B, SBE, E, 4, 7).

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin bilgilerini pekiştirilmesi, zihinsel yeteneklerin geliştirilmesi için kullanılan oyunlar neşeli ve rahat bir ortam sağlamakta, sınıf içi çalışmalara da değişiklik getirmektedir (Tok, 2007, s. 200).

Tablo 9. Öğretmen Adaylarından Değer Öğretimi İle İlgili Kullanılabilecek Etkili Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerin Üçünü Sıralamaları İstedimizde Ortaya Çıkan Dağılım

| Ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri | | | | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------------------|------|---|----|-----------------------|------|---|-----|-----------------------|------|---|-----|---|--|
| | Ölçme-değerlendirme 1 | | | | Ölçme-değerlendirme 2 | | | | Ölçme-değerlendirme 3 | | | | | |
| | Öğrenci ürün dosyaları (Portfolyo) | | | | Öz değerlendirme | | | | Projeler | | | | | |
| Bölümler | Cinsiyet | | K | | E | | K | | E | | K | | E | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | N | % | n | % | | |
| Sosyal Bilgiler Eğitimi | 14 | 16.7 | 4 | 80 | 5 | 16.7 | 2 | 100 | 2 | 14.3 | 1 | 100 | | |
| Türkçe Eğitimi | 2 | 2.4 | - | - | 2 | 6.6 | - | - | 1 | 7.1 | - | - | | |
| Fen Bilimleri Eğitimi | 21 | 25 | 1 | 20 | 6 | 20 | - | - | 7 | 50 | - | - | | |
| Okulöncesi Eğitimi | 31 | 36.9 | - | - | 9 | 30 | - | - | 1 | 7.1 | - | - | | |
| Sınıf Eğitimi | 16 | 19 | - | - | 8 | 26.7 | - | - | 3 | 21.5 | - | - | | |
| Toplam(%100) | 84 | | 5 | | 30 | | 2 | | 14 | | 1 | | | |

Öğretmen adaylarının değer eğitiminde ölçme-değerlendirme 1 kategorisinde belirttikleri birinci yöntem "öğrenci ürün dosyaları" (portfolyo) (n=84) (%17.8), ikinci yöntem "sözlü yoklamalar" (n=59) (%12.5) iken üçüncü sırada "öz değerlendirme" (n=57) (%12.1) araçları bulunmaktadır. Ölçme-değerlendirme 2 kategorisinde katılımcıların sıraladıkları yöntemlerden birincisi "öz değerlendirme" (n=32) (%6.8), ikincisi "akran değerlendirme" (n=21) (%4.4) ve üçüncüsü ise "projeler" (n=17) (%3.6)dir. Ölçme-değerlendirme 3 kategorisinde ise dağılımı "projeler" (n=15) (%3.2), "öz değerlendirme" (n=14) (%3) ve "performans görevleri" (n=10) (%2.1) şeklindedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre değerlerin ölçme ve değerlendirmesinde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin üçünü sıraladıklarında ortaya koyduğu gerekçeler aşağıda gösterilmektedir.

Yöntem 1. Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo)

A ve B üniversitesindeki katılımcıların "öğrenci ürün dosyaları (portfolyo)" tekniğinin kullanımına yönelik gerekçeli görüşleri sırasıyla "süreci temsil eder" (f=27), "en sağlıklı sonuca ulaştırır" (f=23), "ürünlerle öğrenciler kendini

ifade eder" (f=14), "en kapsamlı ölçme aracı" (f=11), "öğrenci hakkında çok fazla bilgi içerir" (f=9), "öğrenci gelişimi kademeli olarak izlenir" (f=8), "etkili bir ölçme aracı olduğu için" (f=7), "inceleme, biriktirmesi ve saklaması kolay olduğu için" (f=2) ve "değerleri kalıcı kılar" (f=1) biçiminde listelenmiştir. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

"Ürün dosyaları çünkü bir anda yapılan sınavlarda bildiklerini aktaramaz ama uzun bir süreçte hazırladığı dosya ile bilgilerini daha rahat aktarır" (A, OÖE, K, 3, 237).

"Öğrenci ürün dosyaları ile ölçülür. Çünkü ürün dosyası bir süreci temsil eder. Yani yazılı yoklamalar gibi bir saatte bitmez. Bir dönemi bir yılı kapsadığı için en sağlıklı sonuç ürün dosyalarıdır. Değer bir saatte kazanılmaz bir saatte de ölçülmez" (B, SBE, E, 4, 1).

Öğrenci gelişim dosyaları, karmaşık düşünme becerilerini ve üst düzey bilişsel etkinlikleri yansıtır ve öğretmenlerin öğrencilerinin neyi öğrendiklerini anlamaları için fırsat sunar. Gelişim dosyaları, öğrencilerin çalışmasını ya da çalışmalarını yorumlamak, diğer çalışmalarla bağlantısını kurmak ve geniş kapsamlı çalışmalarını ilişkilendirmek için kullanılır (Alıcı, 2008, s. 137). Turgut ve Baykul'a göre (2014) öğrenci ürün dosyası öğrenciyi, öğretmenlere, okula, kendisine ve ailesine izleme fırsatı verir. Bu durum, öğrencinin ilerideki yönelim ve başarılarının öngörülmesinde, dolayısıyla onun yetenek ve ilgileri doğrultusunda ilgili alanlara yöneltilmesinde önemli bir kaynağıdır.

Yöntem 2. Öz değerlendirme

A ve B üniversitesindeki öğretmen adaylarının "öz değerlendirme" ölçme-değerlendirme tekniğinin kullanımının gerekliliğine ilişkin sundukları gerekçeler "en sağlıklı şekilde değerler ölçülebilir" (f=17), "öğrenciler eksiklerini ve hatalarını görebilir" (f=16), "öğrenci kendini en iyi şekilde ifade eder" (f=14), "öğrencilerin değerlerini/bakış açılarını anlarız" (f=12), "en etkili/kapsamlı yöntem" (f=11), "öğrenci hem kendini hem de çevresini fark eder" (f=6), "insan kendine dürüsttür" (f=4) ve "yaşlılarıyla karşılaştırma imkânı verir" ve "etrafındakileri örnek alabilir" (f=1) şeklinde sıralanmıştır. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

"Bence öğrencilerin sahip olduğu değerler en sağlıklı olarak öz değerlendirme tekniğiyle olabilir. Öğrenciler öz değerlendirme yaparak kendi artı ve eksi yönlerini görebilir" (A, SE, K, 4, 250).

"Öz değerlendirme ile en sağlıklı olarak ölçülebilir. Öğrencinin kendi değerlendirmesinden yola çıkarak ölçmek sağlıklı olacaktır" (B, FBE, K, 3, 90).

Öğrenciler öz değerlendirme uygulaması sayesinde neler öğrendikleri, nerelerde sorun yaşadıkları ve öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdikleri hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014, s. 95).

Yöntem 3. Projeler

A ve B üniversitesindeki öğretmen adaylarının "öz değerlendirme" ölçme-değerlendirme tekniğinin kullanımının gerekliliğine ilişkin sundukları nedenler "sağlıklı bir ölçme tekniği olması" (f=10), "değerlerin önemsenmesi ve

kazandığının ölçülebilmesi" (f=7), "öğrencilere aktif olarak proje tasarlama imkânı sağlaması" ve "öğrencilerin kendi düşüncelerini ortaya koyabilmesi" (f=6), "hayata/uygulamaya aktarmayı kolaylaştırması" ve "öğrenciyi proje sürecinde gözlemlene imkânı sağlaması" (f=5), "öğrencilerin proje tercihlerini izleme imkânı tanınması" (f=3) ve "öğrencinin birçok alanda fikir sahibi olması" (f=2) biçiminde listelenmiştir. Buna ilişkin değişik bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yapılan alıntılar aşağıda gösterilmiştir.

"Projenin sağlıklı bir ölçme tekniği olabileceğini düşünüyorum. Değerler üzerine geliştirdikleri projeler sayesinde bir değerlendirmede bulunabiliriz" (A, TE, K, 4, 95).

"Projelerle ölçülebilir. Öğrencilerin ne tarz projelerde yer aldığına bakılabilir" (B, SE, K, 3, 164).

Projeler, öğrencilere disiplinler arası bağlantıları kurmak, akademik standartlara ve amaçlara yönelmek, kişisel yetenek ve ilgileri keşfetmek, sosyal becerileri geliştirmek ve teknoloji kullanmak için zengin fırsatlar sunmaktadır (Kan, 2016). Araştırmanın verilerinden elde edilen bulguların ifade edilmesi tamamlanmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada eğitim fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının değer ve değer eğitime ilişkin düşüncelerini almak amaçlanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının, hayatta olmazsa olmaz değerleri, değer eğitimi ile ilgili mesleki gelişimleri sağlayacak dersleri seçme durumları, değer eğitiminin gerekliliğine ilişkin düşünceleri sorgulanmıştır. Bunun yanı sıra çalışma grubundakilerin öğrenim gördükleri bölümün öğretim programında bulunan değerlerin üçünü seçmeleri istenmiştir. Her bir değer kategorisinin birinci, ikinci ve üçüncü değerleri sıralanmıştır. Ayrıca katılımcıların değerlerin öğretilebilirliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Değer öğretiminde sınıflarında kullanmayı düşündükleri ve etkili buldukları öğretim yöntem ve tekniklerden üçünü belirtmeleri istenmiştir. Nihayetinde öğretmen adaylarının değer eğitimi sürecinin etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirmesini sağlayacak yöntem ve tekniklerin üçünü seçmeleri istenmiştir. Bu seçme işlemleri gerçekleştirirken öğretmen adayları kategoriye ilişkin gerekçelerini de açıklamaları beklenmiştir. Böylelikle öğretmen adayının kendi değerinden başlayarak, öğretim programı, öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçme-değerlendirme sürecini de içerek bir sonuç elde edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

- Öğretmen adaylarının kendi hayatlarında en fazla önem verdiği değerler ile öğretim programında önemsedikleri birbiriyle çoğunlukla örtüşmektedir. Bu durum duyuşsal bir özellik olan değerler eğitiminin öğretici karakteriyle çoğunlukla doğrusallık gösterdiği biçimde yorumlanmıştır. Oğuz (2012) beş farklı bölümde gerçekleştirdiği araştırmasında sahip olunan bireysel değerlerin yanında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği değerler, bu değerlerin öğretmen adaylarına nasıl kazandırılacağı ve değer eğitimi konusunda okullarda neler yapılabileceğine yönelik soruların cevaplarının eğitim sisteminin içerisinde önemli bir yere sahip olduğunu işaret etmiştir. Demirhan İşcan (2014) ise sınıf eğitimi son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin, öğrencilere çeşitli değerleri aşlamaya karşı olmalarına rağmen, öğrencilerin kendi değerlerini geliştirmek için gerekli olan gereksinimlerini yeterli biçimde dikkate

almadıklarını dikkat çekmiştir. Akkaya (2013) eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ahlaki ve sosyal değerlere öncelik verdiklerini belirlemiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının hayatta olmazsa değerleri ve öğrenim gördükleri bölüme ait öğretim programlarında seçtikleri değerler “aile” ve “saygı” olarak örtüştüğü belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin sahip olduğu bireysel değerlerin öğrencilere telkin edilmesi gerçeğini gündeme getirmektedir. Brady (2011) çalışmasında öğrencilerinde evden çeşitli değerler getirdiklerini ifade etmiştir. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) öğretmenlerin “saygı”, “duyarlılık” ve “sorumluluk” gibi değerlerin öğrenilmesini tercih ettiklerini ve değerler eğitiminde aile ve öğretmenlerin en etkili faktörler olduğunu saptamıştır. Katılımcıların cevaplarından grup ve sosyal değerlere önem verdikleri belirlenmiştir (Nelson, 1974, akt. Naylor & Diem, 1987). Bacanlı (2002), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada önce bireysel, sonra toplumsal değerlere önem verdiklerini belirlemiştir. Burada kişisel ve sosyal değerler, ahlaki değerler ve demokratik vatandaşlığa vurgu diğer değerleri dışlama amacı taşımaz (Halstead, 1996). Öğretmen adaylarının değer tercihlerinden yola çıkarak Rokeach (1973) değerler sisteminde amaçsal değerlerin ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Parker’a göre (2001), kişisel değerler, bireylerin kendi kişisel yaşamlarında karar vermelerini etkileyen değerlerdir. Ay’a göre de (2015) insanlar, yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri davranışları inandıkları değerler doğrultusunda şekillendirirler. Öğretmen adaylarının baskın kişisel değerlerinin öğretim programında bulunan değerleri seçerken etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

• Katılımcıların tercih ettikleri değerlerin sadece öğretilbilir bilişsel düzeyde bulunduğu ve gerçek yaşamdaki deneyimlerle bağdaştıramadıkları belirlenmiştir. Bunu sadece bir ders olarak zihinlerinde yapılandırdıkları tespit edilmiştir. Kurtdede Fidan (2009) sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının çoğunluğu, değer öğretimi için en önemli şeyin değerleri yaşamak olduğunu, değer öğretiminin bilgi kadar önemli olduğunu, derslerimizin yapısının bilgi temelli olduğunu, bireylerin değere verdikleri anlamların farklı olduğunu ve sorunlar yaşandığını belirlenmiştir. Yazıcı (2006) bu tür bir yaklaşımın değerlerin tutum vb. duyuşsal kazanımlara dönüşmemesini gündeme getirdiğini belirtmiştir. Halstead'e (1996) göre değerler, öğretmenlerin sınıfta neye izin vermeyi veya teşvik etmeyi seçtiklerinde ve çocukların öğrenmeye katkılarına cevap verme şekillerinde yansıtılır ve çocuklar bu tür cevaplardan değerleri öğrenirler. Çünkü değer eğitimi, idealist anlayışa göre öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması amacıyla eğitilmesini içermektedir (Yel & Aladağ, 2012). Bir başka deyişle, söylenenlerden çok yapılanların önemli ve anlamlı olduğunun farkında olunmalıdır (Sağlam, 2019).

• Katılımcılar değerlere ilişkin sundukları gerekçelendirmelerde sahip oldukları değeri öğrenim gördükleri kendi alanlarına indirgemeye yönelik cevaplar veremedikleri belirlenmiştir. Fraenkel'e göre (1969) bu durumun oluşmasını değer eğitiminin belirli bir okul veya ders için sistematik tasarım yoluyla geliştirilmemesine bağlamaktadır. Akbaş (2008) çalışmasında öğrencinin duygu, ahlak ve değer konusundaki bireysel ve sosyal gelişimini kapsayan duyuşsal eğitimin farklı isimlerle yeni ilköğretim programlarında yer bulduğunu belirtmiştir. Buna göre değerler eğitiminin hem programlarda yer almasının hem de eğitimin birlikteliği, bütün çevrelerce desteklenmeyi ve bütün faaliyet alanlarını

kapsayacak şekilde yapılması gerekmektedir (Keskin, 2016). Lovat ve Toomey (2009), sırayla, kişinin tüm öğrenimin öğretmenler, okullar ve sistemler adına öğretime bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini belirtmiştir.

- A ve B üniversitelerinin çoğunluğunda öğretmen adayları değer eğitimine ilişkin herhangi bir seçmeli ders almadıkları belirlenmiştir. Kurtdede Fidan (2009) araştırmasının sonucunda öğretmen adaylarının değerler ve değer eğitimi konusunda eğitim almadıkları ve gerekli bilgilere sahip olmadıklarını saptamıştır. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında değer ve değer eğitiminin tanımından haberdar olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Thornberg ve Oğuz (2013) da öğretmenlerin değerleri ve değerler eğitimi tanımlarken günlük bir dil kullandıklarını ve bu alanda mesleki bilgi eksikliğini bulunduğunu tespit etmiştir. Bu durum çalışma sonucunu doğrulamaktadır. Yazıcı (2006) çalışmasında bu durumun geleceğin öğretmenleri olan öğrencilerin, değer yargıları ve değerler eğitimi konularında yeterince mesleki bilgiye sahip olmadan mezun olacakları gerçeğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle değerler eğitiminin öğretmen eğitimi programlarının bir parçası olmak zorundadır (Çengelci Köse, 2016). Ayrıca değer eğitiminde model olmak, değerleri yaşayarak kazanmak çok önemlidir (Ulusoy & Arslan, 2016).

- Her iki üniversitede öğrenim gören katılımcılar değerlerin gerekli ve öğretilebilir bir eğitim unsuru olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka deyişle geleceğin öğretmenleri değer eğitiminin en önemli parçasıysa değerlerle zenginleştirilmeli ve değer, değer eğitiminin çok geniş kaynakları desteklenmelidirler (Paleeri, 2017). Doğanay (2006) çalışmasında değer eğitiminin formal eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Deveci'nin (2015) katılımcısı üniversite öğrencileri olan araştırmasında değer eğitiminin bir toplum için gerekli olduğuna inandıklarını belirlemiştir.

- Kadın öğretmen adaylarının öğretim programında bulunan değerlerden çoğunlukla «aile birliğine önem verme» yönünde tercihlerini yaptıkları belirlenmiştir. Bu durumun oluşmasında çocukların ilk toplumsal çevresini oluşturan ailenin çocuk üzerindeki etkisinin yoğun olarak görülmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Ulusoy & Dilmaç, 2015). Aktepe'ye göre de (2016) toplumun temelini oluşturan aile değerlerin ana kaynağını oluşturmaktadır. Yiğittir (2010) çalışmasında ebeveynlerin okulda çocuklara kazandırılması gereken değerleri sıralamaları istendiğinde ilk sırayı «aile birliğine önem verme» almıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla doğrusallık göstermektedir. Genç de (2016), her çocuğun ailede aldığı ilk eğitim ile daha sonraki süreci verimli ve etkin bir şekilde geçirebileceğini ifade etmektedir. Keskin (2016) ise değerlerin çocuklara ve genç nesillere kazandırılması noktasında ailenin yapıcı rolünün iyice azaldığını ifade etmiştir. Bu süreçte birinci derecede rol oynayan okul olduğunu belirtmiştir. Sharma (2003) toplumda yaygın olan çeşitliliği genç beyinlere göstermenin okulun en büyük sorumluluklarından biri olduğunu belirtmektedir. Ailede olduğu gibi, okul hayatında da değerler, eğitim yaşantılarının bir parçası haline getirilerek verilmelidir (Ömeroğlu & Sapsağlam, 2016). Bir başka deyişle, çocuğun okul hayatında ailenin destek vermesi ve kararlara katılması, çocuğun bilişsel, duyuşsal ve sosyal anlamda gelişimine

olumlu katkı sağlayacaktır (Aktepe, 2016). Günümüzde değişen teknolojiyle birlikte değer aktarımında ailelerin işleri zorlaşmış olsa da ailede edinilen değerlerin okul ve diğer çevresel faktörlerle katlanarak geliştiği dikkate alınmalıdır.

• Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümlere ilişkin ayrışmanın değer öğretiminde kullanılabilir etkili öğretim yöntem ve tekniklerin tekrarlanma sıklıklarında yaşandığı saptanmıştır. Örneğin Okulöncesi öğretmen adaylarının «yaratıcı drama»yı en sık tekrarlamışlardır. Yaratıcı dramayı ağırlıklı olarak tercih eden bölümlerin sırasıyla okulöncesi eğitimi, sınıf eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, fen bilimleri eğitimi ve Türkçe eğitimi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, değerlerin öğrenilmesinin daha ziyade rol öğrenmesi şeklinde bir sosyal öğrenme olduğunu hatırlatmaktadır (Dılmaç, 2002). Bunun dışında katılımcılar tarafından belirtilen öğretim yöntem ve teknikleri filmler ve eğitsel oyunlar takip etmiştir. Film kullanmayı değer eğitiminde en sık tekrarlayan bölümler sıralaması yaratıcı dramayla benzerlik göstermiştir. Eğitsel oyunları değer eğitiminde tercih eden bölümler sırasıyla okulöncesi eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, sınıf eğitimi, fen bilimleri eğitimi ve Türkçe eğitimi olarak sıralanmıştır. Kurtdede Fidan (2009) öğretmen adaylarının değerlerin içselleştirmesinde en çok tercih etkinliklerin kendi değerlerini açıklamaları için fırsatlar verilmesi, değer öğretiminde öğrencilerle birlikte değer boyutu olan sinema filmi. tv filmi ve tiyatro seyredilmesi, öğrencilerin bazı değerleri uygulayabilecekleri sosyal projelerde görevlendirilmesi, toplumda ve okulda öğrencilerin bazı değerleri gözlemeleri istenmesi, örnek olaylar hazırlayarak öğrencilere analiz ettirilmesi yönünde olduğu belirlemiştir. Burada dikkati çeken nokta öğretmen adaylarının öğrencilerin kendi değerlerini ifade edebilecekleri, izleyebilecekleri ve kendilerinin deneyimleyebilecekleri yöntem ve teknikleri tercih etmiş olmalarıdır. Halstead'e (1996) göre, tartışma temelli yaklaşımlar ve diğer öğrenci merkezli aktif öğrenme stratejileri, değerler eğitiminde en yaygın olanıdır. Değer eğitimi için diğer yöntemler arasında drama, proje çalışması, pratik etkinlikler, işbirlikçi öğrenme ve grup çalışması, öğrenci odaklı araştırma, eğitici oyunlar ve tema günleri bulunmaktadır (s. 11). Martorella, Beal & Bolick (2005), öğrencilerin değer çatışmalarını tanımlamalarına ve çözmelerine yardımcı olmak için öğretim stratejilerinin doğru ve yanlış konularla iç içe geçtiğini belirtmektedir (s. 253). Bu noktada, toplum kuralları ve gerçekleri en kolay ve zararsız biçimde oyun sırasında öğrenilmektedir (Çoban & Nacar, 2015).

Değerlerin ölçülmesinde kullanılabilir etkili öğretim yöntem ve teknikleri boyutunda ise katılımcıların «öğrenci ürün dosyaları»(Portfolyo) yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu da değerlerin bir süreç değerlendirmesi gerektirdiği konusunda öğretmen adaylarının görüş birliği içinde olduklarını göstermektedir. Bunu öz-değerlendirme ve projeler izlemiştir. Shaver ve Strong'a (1976) göre, öğretmenlerin değerler eğitimi için kendi gerekçelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve teşvik etmektir. Oğuz (2012) araştırmasında öğretmen adayları değerlerin kazandırılmasında örnek olmaları gerektiği, bu değerleri kazandırmaya yönelik ödevlerin ve projelerin verilmesini, sosyal ve kültürel faaliyet ve sınıf içi etkinliklerin değer eğitimine göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen adayların değer eğitiminin etkililiğini belirlemede projeleri tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları değerlerin

ölçülmesinde aktif ve önemli bir role sahip oldukları (Russell III, Waters & Turner, 2014), ilerlemeyi aşama aşama izleyebilecekleri (Atılğan, 2016) öğrenci gelişim dosyalarını seçmişlerdir. Her iki üniversitenin öğrencileri de değerlerin hem öğretilmesinde hem de ölçme ve değerlendirilmesinde katılımcıların süreçte aktif olarak bulunduğu bir fikrin ürüne dönüşme sürecini içeren yöntem ve teknikleri seçtikleri belirlenmiştir.

ÖNERİLER

Araştırmadaki sonuçlardan yola çıkaracak sıralanabilecek aşağıdaki şekildedir:

- Öğretmen adaylarının değerler eğitimini kendi öğretim programları için düşünürken kendi değer yargılarından bağımsız düşünmemektedirler. Bu ayrışmayı sağlayacak kendi bölümlerine ilişkin değerleri indirgeyebilecek ve profesyonel bakış açıları kazandırabilecek çalışmalar yapılmalıdır.
- Lisans eğitiminde değerler eğitimine yönelik ya hiç yok ya da seçmeli dersler kapsamında verilmektedir. Bu konuda değer eğitimi zorunlu dersler kapsamına alınması önerilmektedir.
- Bu çalışma daha farklı branşları içerecek şekilde genişletilerek farklı çalışma gruplarında (öğretmen vb.) yapılabilir.
- Değerlerin öğretilmesi ve ölçülmesinde bağlamında katılımcılar eksiklik yaşadıkları görülmektedir. Hem lisans hem de bunun uygulandığı öğretim programlarında daha fazla yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme bilgilendirmesine yer verilmelidir.

ETİK METNİ

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazarlara aittir.”

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış [An overview of trends in values education]. *Değerler Eğitimi Dergisi*[*Journal of Values Education*], 6(16), 9-27.
- Akkaya, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin değer tercihleri (DEU. Buca Eğt. Fak. Örneği) [Education Faculty Students' Value Preferences: The Case of Buca Faculty of Education]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar/TSA Dergisi*[*The Journal of Turkish Social Research*], 17(2), 69-82.
- Aktepe, V. (2016). Ailede değerler eğitimi ve program ihtiyacı. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss. 77-94). Ankara: Pegem Akademi.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 127-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1995). *Democratic schools*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Armstrong, D. G. (1980). *Social studies in secondary education*. New York, NY: Macmillan.
- Aspin, D. N. (2007), The ontology of values and values education. In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Eds.). *Values education and lifelong learning principles, policies, programmes*. (ss. 27-47). Springer.
- Atılğan, H. (2016). Değerlendirme ve not verme. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Dokuzuncu baskı) içinde (ss. 349-395). Ankara: Anı.
- Ay, E. (2015). Sosyal bilgilerde değerler eğitimi. C. Dönmez & K. Yazıcı (Eds.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 233-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Bacanlı, H. (2002). *Psikolojik kavram analizleri*. Ankara: Nobel.
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekçi, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 865-894. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.5m
- Brady, L. (2011) "Teacher values and relationship: Factors in values education," *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66. Available at: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss2/5>.
- Burke Johnson, R. & Christensen, L. (2017). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches* (6th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. & Akar, Ö. (2007). Üniversitelerde ahlaki değerlerin davranışa yansımalarının oluşturduğu örgüt ikliminin algılanması. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (2007). Değerler ve eğitimi: Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004) içinde (pp. 773-798). İstanbul: Dem Yayınları.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çelikkaya, T. & Filoğlu, S. (2014). Attitudes of social studies teachers toward value and values education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(4), 1551-1556.
- Çengelci Köse, T. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde değerler eğitimi. S. Şimşek (Ed.). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 245-270). Ankara: Anı.
- Çoban, B. & Nacar, E. (2015). *Ortaokullarda eğitsel oyunlar* (3. Basım). Ankara: Nobel.
- Demirhan-İşcan, C. (2014). Öğretmen adaylarının değerler eğitimindeki tercihleri [Values education preferences of teacher candidates] *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*, 13(4), 1203-1222, 2014. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> DOI: 10.17051/io.2014.66346.
- Deveci, H. (2015). Value education through distance learning: Opinions of students who already completed value education. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January*, 16(1), 112-126.
- Dilmaç, B. (2002). *İnsanca değerler eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Doğanay, A. (2006). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (pp. 255-286). Ankara: Pegem A.
- Fraenkel, J. R. (1969). *Value education in the social studies. The Phi Delta Kappan*, 50(8), 57-461
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York, NY: Mc Graw Hill.

- Genç, S. Z. (2016). *Eğitim sürecinde aile, okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. C. Güzel (Çev.). Ankara: Ayrıç Yayınları.
- Goodman, J. (1992). *Elementary schooling for critical democracy*. Albany: SUNY.
- Gönen, M. & Uyar Dalkılıç, N. (2000). *Çocuk eğitiminde drama yöntem ve uygulamalar* (Üçüncü baskı). İstanbul: Epsilon.
- Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44–52.
- Güngör, E. (1998). Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar. İstanbul: Ötüken.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. In J. M. Halstead & M. J. Taylor (Ed.). *Values in education and education in values* (ss. 3-14). London; Washington, D.C.: Falmer Press.
- Kan, A. (2016). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss. 269-292). Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keskin, Y. (2016). Değerler Eğitimi. D. Dilek (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitimi içinde* (ss. 311-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılcan, B. (2013). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Değer Eğitimi. B. Akbaba (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Klavuzu Sosyal Bilgiler içinde* (ss. 311-325). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurtdede Fidan, N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri [Opinions of the candidate teachers about value education]. *Kuramsal Eğitimbilim [Journal of Theoretical Educational Science]*, 2(2), 1-18.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Leenders, H. & Vaugelers, W. (2009). Different Perspectives on Values and Citizenship Education, in Zajda, J. & Daun, H. (Eds.) *Global values education teaching democracy and peace*. Springer, 21-34.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character* (How our schools can teach respect and responsibility). New York: Bantam Books.
- Lovat, T. & Toomey, R. (Eds.). (2009). *Values education and quality teaching: the double helix effect*. New York, NY: Springer.
- Martorella, P. H., Beal, C & Bolick C. M. (2005). *Teaching social studies in middle and secondary schools* (Fourth Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Naylor, D. T. & Diem, R. A. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York, NY: Random House.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri [views of pre-service teachers on values and value education]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 12(2), 1309-1325.

- Oswalt, A. (2010). Moral Development: Piaget's Theory. MentalHelp.net. <https://www.mentalhelp.net/articles/moraldevelopment-piaget-s-theory/> (3.7.2018).
- Ömeroğlu, E. & Sapsağlam, Ö. (2016). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: teoriden uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, M. & Saban, A. (2017). Nitel araştırmalarda paradigma ve teorik temeller. Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde* (ss. 1-30). Ankara: Anı.
- Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Öztaş, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminde filmlerin kullanımı. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (ss. 341-360). Ankara: Pegem Akademi.
- Paleeri, S. (2017). Native and nonnative dogmas as precursors of value education: Indian teacher educators' attitude towards development and implementation of value education in teacher education. PEOPLE: *International Journal of Social Sciences*, 3(3), 792-807.
- Parker, W. (2001). *Social studies in elementary education* (11th ed.). New Jersey, NY: Merrill Prentice-Hall.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation methods* (Vol. 2nd ed): Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press.
- Russell III, W. B., Waters, S. & Turner, T. N. (2014). *Essentials of middle and secondary social studies*. New York, NY: Routledge.
- Sağlam, H. İ. (2019). *Karakter ve değer eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sayın, N., O. (2020). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Değerler Eğitimi ile İlgili Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. M. P. Zanna, (Der.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25) içinde (ss. 1-65). NY: Academic Press.
- Sharma, S. R. (Ed.). (2003). *Encyclopaedia of value and moral education* (Vol. 1). New Delhi: Cosmo Publications.
- Shaver, J. P., & Strong, W. (1976). *Facing value decisions: rationale building for teachers*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Singh, R. & Singh Mangat, N. (1996). *Elements of survey sampling*. Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: SAGE.
- TDK (2009). Büyük Türkçe Sözlük. 06.12.2020 www.sozluk.gov.tr internet sayfasından elde edilmiştir.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Thornberg, R. & Oğuz, E (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56. Available <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>.

- Tok, T. N. (2007). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 161-214). Ankara: Pegem A.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak “Değer ve değerler eğitimi”. R. Turan & K. Ulusoy (Ed.). *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde (ss. 1-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi* (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Venkataiah, N. (2007). *Value education*. New Delhi: APH Publishing Corporation.
- Wringe, C. (2006). *Moral education beyond the teaching of right and wrong*. Dordrecht: Springer.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler Hakkındaki Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 1, 61-68.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış[General view to the values education]. *Türklük Bilimi Araştırmaları*[*Journal of Turkology Research*], 19, 499-522.
- Yel, S. & Aladağ, S. (2012). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (ss. 119-150). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler[Values that parents of the primary pupils demand to be educated in school]. *Değerler Eğitimi Dergisi* [*Journal of Values Education*], 8(19), 207-223.
- Zecha G. (1999). A critique of value neutrality in educational research. In Zecha G. (Ed.) *Critical Rationalism and Educational Discourse* (ss. 240–268). Amsterdam: Rodopi.